

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



ANDRÉ FILIPE DA SILVA COSTA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
INFANTA D. MARIA, JUNTO DA TURMA DO 7ºA, NO ANO LETIVO
2014/2015**

COIMBRA

2015

ANDRÉ FILIPE DA SILVA COSTA

Nº2010139050

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA
INFANTA D. MARIA, JUNTO DA TURMA DO 7ºA, NO ANO LETIVO
2014/2015**

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientador: Mestre Antero Abreu

COIMBRA

2015

Esta obra deve ser citada como:

Costa, A. (2015). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária Infanta D. Maria, junto da turma do 7ºA, no ano letivo 2014/2015*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, André Filipe da Silva Costa, aluno n.º 2010139050 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

1 de julho de 2015

André Filipe da Silva Costa

AGRADECIMENTOS

Chegado o final de mais uma etapa da vida académica, culminada no período de estágio que deu origem a este relatório, torna-se imperativa a demonstração de gratidão para com todos aqueles que direta ou indiretamente se viram envolvidos neste processo.

Ao orientador de escola João Gandum, tornamos pública a nossa admiração pela sua pertinácia, sabedoria e intensidade com que vive o ensino. Exemplo maior de profissionalismo, acompanhou-nos de perto e com afinco do primeiro ao último dia, não nos poupando, em suas palavras “do suor” (entenda-se trabalho e dedicação), em razão de um bem maior, a aquisição e capacidade de aplicação de competências pedagógicas sob sua orientação, poupando-nos “dos vexames”. De nada nos poupou, de facto, e por tudo lhe agradecemos.

Pela palavra encorajadora, pela crítica sempre construtiva e pelo acompanhamento e disponibilidade total, reconhecemos ao professor orientador de faculdade Antero Abreu um nível de competência invulgar, e atribuímos-lhe lugar de destaque e de suma importância no nosso processo de formação.

Com colegas de estágio que rapidamente se tornaram amigos e companheiros de todas as horas a caminhada não poderia ter sido mais aprazível. Do trabalho em cooperação, da partilha e reflexão conjunta, aos desafios desportivos diários, esta convivência contribuiu decisivamente para que a experiência tivesse sido inesquecivelmente positiva e enriquecedora pessoal e profissionalmente. A vós, Bruno Mourato e Nuno Couceiro, o agradecimento sai pela forma de um enorme elogio à vossa nobreza de carácter, inextinguível capacidade de trabalho em colaboração e entusiasmo contagiante pelo ensino.

Ao professor Paulo Nobre agradecemos o reconhecimento de competência e capacidade de trabalho ao longo da nossa formação académica, bem como a sua plena disponibilidade e paciência para partilhar ideias e esclarecer dúvidas, mesmo quando as diferenças de conhecimento e entendimento sobre determinados assuntos se revelaram de tal ordem que nos

impossibilitaram uma sua maior compreensão. Um Professor, na verdadeira e mais lata aceção do termo.

À mãe presente que tudo possibilitou e suportou, orgulhosa do nosso percurso, retribuímos-lhe com a especial dedicatória de cada um dos quatro prémios alcançados até ao momento no período de formação académico, fruto da dedicação e empenho por ela ensinados. Mãe é mãe, e nada fica por dizer.

Àquele amigo, Ricardo João Garcia, cujas palavras se tornam insuficientes para traduzir tamanha estima e afeto, agradecemos como a quem toma para nós tanto ou mais do que deseja para si. É realmente um privilégio contar com esta amizade de longa data.

A Helena Gonçalves, namorada e amiga, pela alegria de todos os dias e pela perspectiva de uma vida feliz, dedicamos este trabalho.

Por último, a todos aqueles que não se encontram mencionados e a que fazemos questão de todos os dias demonstrar a sua importância, sintam-se profunda e sinceramente agradecidos pela sua influência na pessoa que somos e que transpomos genuinamente para todas as situações e momentos da vida.

RESUMO

O Estágio Pedagógico levado a cabo na Escola Secundária Infanta Dona Maria representou a oportunidade de consolidar e desenvolver novos conhecimentos e competências ao nível da prática do ensino da Educação Física, alguns deles transversais a outros domínios de intervenção. A produção orientada de documentos de planeamento, realização e avaliação do ensino, devidamente enquadrados com as particularidades do contexto, assumiram, a par da autorreflexão e reflexão partilhada, especial importância ao longo deste percurso, traduzindo-se na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Ser-se professor exige uma postura ativa e contínua de reflexão acerca das próprias práticas pedagógicas e dos resultados do ensino, sendo os objetivos a perseguir centrados no progresso/sucesso dos alunos. Assumindo que a melhoria da qualidade do ensino promove o sucesso educativo, a investigação conduzida no âmbito do *feedback* prestado pelo professor durante as aulas, tendente a apontar caminhos de melhoria da sua intervenção, encontra aí a sua justificação.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Produção orientada. Reflexão. Sucesso. *Feedback*.

ABSTRACT

The pedagogical internship at the Secondary School of Infanta Dona Maria (Coimbra, Portugal) represented an opportunity to consolidate and develop new skills related with the practice of Physical Education, some of which cross with other fields of intervention. The oriented production of planning documents, accomplishment and evaluation of various exercises, carefully framed within the particularities of the teaching context, in addition with self and hetero-reflection, assumed special importance throughout this internship, resulting in an increase of the quality of the teaching and learning methods. Being a teacher requires an active role and a continuous reflection on the own pedagogical practices and teaching results. The main objective is focus on the continuous progress and success of the students. Assuming that an increase of the teaching quality promotes educational success, the investigation lead by the “feedback” observed by the teacher (instructor) along the various lessons, tends to point improvements, finding there its own justification (purpose).

Keywords: *Pedagogical Internship. Oriented production. Reflection. Success. Feedback.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
1. INTRODUÇÃO	- 11 -
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO.....	- 12 -
2.1. EXPETATIVAS INICIAIS E PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO	- 12 -
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	- 14 -
3.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO	- 14 -
4. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	- 18 -
4.1. PLANEAMENTO	- 18 -
4.1.1. PLANO ANUAL.....	- 19 -
4.1.2. UNIDADES DIDÁTICAS.....	- 21 -
4.1.3. PLANOS DE AULA	- 23 -
4.2. REALIZAÇÃO.....	- 25 -
4.2.1. INSTRUÇÃO	- 25 -
4.2.2. GESTÃO	- 28 -
4.2.3. CLIMA/DISCIPLINA	- 29 -
4.3.4. OBSERVAÇÕES DE AULAS	- 30 -
4.3. DECISÕES DE AJUSTAMENTO.....	- 32 -
4.4. AVALIAÇÃO.....	- 34 -
4.4.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	- 35 -
4.4.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	- 36 -
4.4.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA.....	- 37 -
4.4.4. AUTOAVALIAÇÃO	- 38 -
4.5. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	- 40 -
4.6. ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DO ENSINO.....	- 42 -
4.7. APRENDIZAGENS REALIZADAS/ DIFICULDADES SENTIDAS	- 44 -
4.8. QUESTÕES DILEMÁTICAS.....	- 46 -
4.9. IMPACTO DO ESTÁGIO NO CONTEXTO ESCOLAR	- 48 -
4.10. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA.....	- 49 -
5. TEMA-PROBLEMA: “Perfil de prestação de <i>feedback</i> de um professor estagiário – Caminhos para a eficácia”	- 51 -
5.1. RESUMO	- 51 -
5.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 51 -
5.3. PERTINÊNCIA DO ESTUDO	- 54 -
5.4. OBJETIVOS DO ESTUDO	- 55 -

5.5. METODOLOGIA.....	- 55 -
5.6. VALIDAÇÃO DA AMOSTRA	- 56 -
5.7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	- 57 -
5.9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	- 64 -
5.10. CONCLUSÕES DO ESTUDO	- 65 -
6. CONCLUSÃO.....	- 67 -
7. BIBLIOGRAFIA.....	- 68 -
8. ANEXOS	- 72 -
8.1. ANEXO 1 – PLANO DE AULA.....	- 72 -
8.2. ANEXO 2 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	- 77 -
8.3. ANEXO 3 – AVALIAÇÃO FORMATIVA	- 79 -
8.4. ANEXO 4 – GRELHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA.....	- 80 -
8.5. ANEXO 5 – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NO IV FICEF	- 83 -
8.6. ANEXO 6 – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NAS I JORNADAS CIENTÍFICAS... ..	- 84 -

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF: Educação Física

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

MEEFNEBS: Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Registo de prestação de *feedback* na aula 5 de Atletismo: período temporal 10' aos 40'51

Tabela 2 – Registo de prestação de *feedback* na aula 7 de Atletismo: período temporal 10' aos 40'52

Tabela 3 – Registo de prestação de *feedback* na aula 1 e 2 de Futebol: período temporal 15' aos 45'53

Tabela 4 – Registo de prestação de *feedback* na aula 3 e 4 de Futebol: período temporal 10' aos 40'54

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, inserida no plano de estudos do 2º ano do MEEFEBS (Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário), ministrado pela FCDEF (Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física) da Universidade de Coimbra.

As atividades de estágio tiveram lugar na Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra, na qual lecionámos EF (Educação Física) durante um ano letivo à turma A do 7º ano de escolaridade, sob orientação dos professores Antero Abreu (orientador da FCDEF) e João Gandum (orientador da ESIDM).

Assumindo este estágio como o período de profissionalização docente, torna-se evidente a sua importância na formação de professores de Educação Física competentes, capazes de dotar a disciplina de um estatuto condizente com a sua nem sempre reconhecida valia.

Este trabalho encontra-se estruturado em quatro pontos fundamentais, sendo eles, o enquadramento biográfico, a contextualização da prática, a análise reflexiva da prática pedagógica e o tema-problema.

No enquadramento biográfico demonstramos as nossas expectativas iniciais face ao estágio, assim como definimos o Plano de Formação Inicial, no qual identificámos pontos fortes e fracos de atuação, e assumimos estratégias de desenvolvimento profissional.

Na contextualização da prática identificamos as características próprias do meio, da escola e da turma, por forma a, no decorrer do ano letivo, podermos adequar o ensino às suas condições.

O terceiro ponto, respeitante à análise reflexiva da prática pedagógica visa a identificação das condutas de atuação e estratégias adotadas relativamente às dimensões do Planeamento, Realização e Avaliação.

Por último, apresentamos o Tema-Problema, subordinado ao tema do *Feedback* Pedagógico, com o título “Perfil de prestação de *feedback* de um professor estagiário – Caminhos para a eficácia”, prática exemplificativa do caráter de constante investigação que a profissão de professor exige.

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2.1. EXPETATIVAS INICIAIS E PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO

A opção ponderada pelo Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário encontrou razão, sobretudo, na oportunidade de realizar o Estágio Pedagógico, o qual deverá dotar o estagiário de um conjunto de competências comuns a qualquer outra área da Educação Física e do Desporto que envolva uma componente pedagógica e de instrução.

É também no Estágio que encontramos a oportunidade de aplicar todos os conhecimentos adquiridos durante o período de formação (Licenciatura e Mestrado), com a vantagem do acompanhamento pelos professores orientadores de escola e de faculdade, os quais, com os seus conhecimentos e experiência nos apontam caminhos de melhoria nas diferentes vertentes do ensino (Planeamento, Realização e Avaliação).

A escolha da instituição teve por base opiniões de alunos estagiários de anos anteriores, que nos revelaram a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento de competências pedagógicas, quer pela qualidade e profissionalismo dos orientadores, quer pelas características da matéria humana (alunos, funcionários e equipa de professores) com que se trabalha, atribuindo especial destaque aos alunos (com um *background* cultural acima da média). Além destas indicações, foi-nos transmitida também a elevada exigência imposta pelo orientador de escola no cumprimento de todos os aspetos relacionados com as funções do professor estagiário e da elevada expectativa que o mesmo faz recair sobre os seus orientandos.

A oportunidade de formar Núcleo de Estágio com dois colegas inxcedivelmente cooperantes e laboriosos contribuiu sobremaneira para a convicção de escolha certa na decisão final.

À semelhança de qualquer profissional que busca o seu constante desenvolvimento, também o estagiário deve aproveitar a oportunidade única que o estágio proporciona, de se encontrar acompanhado por pessoas experientes e conhecedoras, para se apoiar no seu processo de formação. Neste sentido, foi-nos proposta a elaboração do Plano Individual de Formação no início do ano letivo, e respetivo reajuste no final do primeiro período, sendo que este teve por base a assunção de um compromisso de desenvolvimento profissional, suportado pela avaliação dos professores orientadores e pela nossa autoavaliação. Neste constaram

expetativas iniciais relativamente ao estágio e uma autoanálise das competências de partida. Esta autoanálise incluiu, por sua vez, a definição dos pontos fortes, dos pontos fracos, das oportunidades/possibilidades de melhoria, das estratégias de melhoria, e, por último, a apresentação das ameaças ao desenvolvimento profissional.

Inicialmente identificámos como pontos fracos a falta de domínio de algumas matérias, sobretudo basquetebol e atividades rítmicas e expressivas, assim como a insegurança relativamente à capacidade para, numa situação nunca antes experimentada (estar perante uma turma), manter o controlo e organização da mesma.

Superámos estas limitações com a demonstração de empenho e humildade suficientes para procurar informação junto dos professores orientadores e colegas de Estágio, bem como com outros professores mais experientes pertencentes ao Departamento de Educação Física, assim como em bibliografia de referência. As práticas de reflexão introspetiva e partilhada foram também um dos nossos pilares de desenvolvimento profissional. Ao nível do controlo e gestão da turma, a observação de todas as aulas do professor orientador de escola permitiu-nos adotar algumas das suas práticas, as quais se revelaram bastante eficazes no seu contexto, e ajustá-las para a nossa realidade (turma). De igual modo, a preocupação em cumprir com as recomendações dos professores orientadores, no que respeita à forma de gestão da aula, comunicação com os alunos, questões disciplinares, etc., se revelaram eficazes. Na mesma lógica de desenvolvimento profissional, assumimos desde o início como prioridade de formação individual a participação em fóruns e outras atividades de formação de professores Educação Física, no caso, foi-nos possível participar na “Oficina de Ideias” (levada a cabo pelo núcleo de EF da Escola Secundária de Avelar Brotero), nas “I Jornadas Científicas” e no “IV FICEF” (organizadas pela FCDEF).

Apresentámos como outros pontos fortes a capacidade de trabalhar coletivamente, o domínio de algumas matérias, especialmente futebol e natação, assim como capacidade de adaptação e ajustamento em situações novas e inusitadas. A prática desportiva de cerca de 15 anos de futebol, assim como a experiência profissional anterior nos Mergulhadores da Armada portuguesa, contribuíram certamente para um maior domínio e compreensão teórico-prático nestas duas modalidades.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

3.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO

A escola Secundária Infanta D. Maria localiza-se no centro da cidade de Coimbra e assume-se como uma das melhores escolas públicas do país. Publicações dos jornais “Expresso” e “Público” colocam a escola no topo do ranking das escolas públicas nos últimos cinco anos (consecutivos), tendo por base os resultados dos alunos nos exames nacionais. Segundo a sua atual diretora, professora Helena Simões, em entrevista ao jornal “Expresso”, tais resultados explicam-se pelo *“...trabalho conjunto, de professores, pais, alunos e funcionários...”*, a qual afiança serem os alunos a escolher a escola com a expectativa de obter bons resultados e que, por isso, se *“autosselecionam”*.

Segundo Merton citado por Postic (1990) “os indivíduos definem as suas aspirações por referência aos grupos sociais a que pertencem”, isto é, alunos de meios mais favorecidos tendem a visar objetivos académicos mais elevados, ao contrário dos alunos/famílias de meios mais desfavorecidos que tendem a exprimir desejos que se situam aquém das suas próprias possibilidades. Neste sentido, o elevado estatuto sociocultural dos pais dos alunos que frequentam a escola (média de 15 anos de escolaridade em 2013, segundo “Jornal Público” - dados confirmados pela análise das fichas de registo sócio biográficas dos alunos no início do ano letivo 2014/2015) e económico (“Jornal Público” atribui 3 num índice de 1 a 3, em que 1 representa um meio menos favorecido e 3 um meio mais favorecido, e “Expresso” noticia uma percentagem de apenas 6,3% de alunos carenciados em 2013), deverá contribuir decisivamente para o sucesso verificado, juntamente com as condições expressas pela atual diretora da escola, que realça a importância do trabalho desenvolvido por todos os elementos da comunidade educativa.

Corroborando a ideia anterior, Fox (1971) citado por Zabalza (1987), defende que a aprendizagem só se torna possível mediante a conjugação de três variáveis críticas: aluno, família e professor. *“... a aprendizagem se dá sempre que há um fundamento apropriado (isto é, que se cumprem as condições prévias de participação e interesse da criança no processo e de um clima sócio familiar que aprecie adequadamente o processo e os conteúdos da aprendizagem) e que a escola o permita, facilite ou acelere (o que faz referência à competência docente do professor).”*

Deste modo, e atendendo ao fato de que o mecanismo de recrutamento dos professores a lecionar na Escola Pública não obedece a nenhum tipo de seleção que direcione os melhores professores para determinadas escolas, poderá deduzir-se que, na generalidade das escolas portuguesas, o pessoal docente detém competência e formação semelhantes. Assim sendo, e não menosprezando a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, acreditamos que o caminho do sucesso e eficácia da Escola (tal como se verifica na escola secundária Infanta D. Maria) terá que passar necessariamente pelo aumento do nível de formação académica da população portuguesa e, consequentemente, do seu nível socioeconómico (estudo do economista Mário Centeno, feito a pedido do Conselho Nacional de Educação e publicado no “JN”, correlaciona positivamente o nível sociocultural e económico), à imagem do que sucede em países mais desenvolvidos.

Dados oficiais (site da escola), referentes ao ano letivo transato 2013/2014, dão conta de 1001 alunos, 87 professores (51 do Quadro da escola), 2 técnicos superiores (psicóloga e assistente social), 9 assistentes técnicos e 26 assistentes operacionais. A dimensão das turmas obedece ao disposto no artigo 20º do Despacho n.º 5048–B/2013, publicado em Diário da República a 12 de abril de 2013, no qual se prevê que as turmas dos 5.º ao 9.º anos de escolaridade sejam constituídas por um número mínimo de 26 alunos e um máximo de 30. No caso concreto da turma do 7.º A, inicialmente compôs-se de 28 alunos, contudo, a transferência de um dos alunos no início do 2.º período para outra escola, sem qualquer tipo de justificação prestada pelo encarregado de educação do aluno em questão, fez baixar esse número para 27 durante o restante ano letivo.

Nesta escola são ministrados o 3.º ciclo e o secundário, sendo que no secundário apenas decorrem cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior.

Relativamente às condições espaciais nas quais decorrem as aulas de Educação Física, a escola, depois da intervenção feita pela Parque-Escolar em 2009/2010, passou a dispor de um ginásio interior, um campo polidesportivo exterior (coberto), dois campos exteriores com pista de atletismo para velocidade e uma caixa de saltos. Ao abrigo de um protocolo celebrado com a Câmara Municipal de Coimbra a escola dispõe ainda do Complexo Olímpico de Piscinas e do Pavilhão Multiusos Dr.

Mário Mexia, numa lógica de utilização racional dos espaços, em períodos e horas definidos pelos responsáveis destas infraestruturas. Dada a falta de polivalência dos espaços, existe um sistema de *roulement*, elaborado pelo grupo de Educação Física durante a preparação do ano letivo, o qual condicionou a distribuição das matérias ao longo do ano.

Ao nível dos recursos materiais a escola proporciona todas as condições aos seus alunos, como por exemplo, quantidade de bolas suficientes para exercitação individual, mesmo com turmas com cerca de 30 alunos, inúmeros coletes, pinos, sinalizadores, aros, etc., bem como dezenas de pares de patins, material de atletismo e de outras modalidades menos abordadas na escola. A escola tem possibilidade de, a cada ano adquirir novos materiais, exemplo disso, foram as barreiras de iniciação e os patins (tipo bota) que comprados no primeiro período. Do mesmo modo, detém uma variedade e quantidade de materiais e equipamentos tais que, não fazendo seu uso, estes se encontram armazenados e trancados numa arrecadação.

Dados recolhidos da turma do 7ºA, composta por 27 alunos, dos quais 15 rapazes e 12 raparigas, indicaram-nos uma média de idades de 11,6 anos, sendo que todos os alunos se situaram entre os 11 e os 12 anos de idade (turma sem alunos repetentes). De acordo com as fichas de registo sócio-biográfico, foi possível aferir que apenas 3 alunos residiam a mais de 5km da escola e que nenhum aluno se deslocava para a escola ou da escola para casa de transportes públicos, optando pelo transporte familiar e a deslocação a pé. Relativamente às disciplinas preferidas, constatámos que educação física surgiu em primeiro lugar, seguida de matemática e ciências naturais, respetivamente. Quanto às disciplinas em que os alunos revelaram ter maiores dificuldades, português surgiu no primeiro lugar, depois inglês e, em terceiro lugar Geografia e Matemática. Os alunos transitaram todos do ano anterior com nota positiva a educação física (3 alunos com nota 3, 15 alunos com nota 4, e 10 alunos com nota 5). Verificámos ainda que 12 alunos praticavam atividade desportiva, com pelo menos dois treinos semanais, enquanto o exercício físico ou desporto praticado pelos restantes 15 (54%), assumiam pouca ou nenhuma expressão.

Relativamente aos Pais e Encarregados de Educação, a análise das mesmas fichas deu-nos conta de, apenas duas mães e um pai desempregados, num universo de cinquenta e quatro pessoas (pais e mães dos alunos). Desta amostra constatou-se também que apenas dois pais e uma mãe não possuíam habilitações académicas superiores, comprovando o elevado estatuto sociocultural.

Após a análise das avaliações diagnósticas foi-nos possível categorizar o desempenho inicial dos alunos nas diferentes matérias do seguinte modo:

- ginástica: Nível Introdução (15), Nível Elementar (11), Nível Avançado (2);
- basquetebol: Nível Introdução (14), Nível Elementar (11), Nível Avançado (2);
- natação: Nível Introdução (9), Nível Elementar (14), Nível Avançado (4);
- atletismo: Nível Introdução (12), Nível Elementar (14), Nível Avançado (1);
- futebol: Nível Introdução (8), Nível Elementar (18), Nível Avançado (1);
- voleibol: à data da realização deste relatório ainda não nos encontrávamos na posse destes dados.

4. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1. PLANEAMENTO

“...o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo pois evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica desta, bem como os respetivos programas.” (Bento, 1987, p.10).

O objetivo da planificação de processos de ensino e aprendizagem não reside apenas no desenvolvimento de meios para a racionalização do processo de ensino, mas também, na descoberta de determinados contextos reguláveis deste processo.

“A programação (a nível central) e planificação do ensino (pelo professor) constituem um processo unitário, racional e complexo da concretização progressiva de indicações generalizadas – processo que, considerando as condições locais e uma análise objetiva, desagua na realização do ensino e desencadeia uma retroação devida a reflexões posteriores e análises do produto e processo educativos” (Bento, 1987, p.20). De modo complementar, Zabalza (1992, p.45) define o professor como o *“...tradutor e filtrador dos pressupostos e prescrições das planificações realizadas a nível superior, e como gestor do desenvolvimento real”*.

Ainda que os trabalhos de planeamento do professor de Educação Física devam relacionar os conteúdos programáticos com a situação pedagógica concreta, estes continuam a ser expressão da personalidade, do conhecimento, competência e estilo individual do professor. Durante a elaboração do planeamento, o professor deverá ter como guia o programa, no nosso caso, assumiu o PNEF (Programa Nacional de Educação Física) essa função.

O PNEF constituiu o ponto de referência para o estabelecimento dos objetivos e seleção das matérias e conteúdos a abordar. Sobre a sua orientação modelámos o nosso planeamento anual, unidades didáticas e planos de aula, visando dar resposta às cinco questões-chave do planeamento em Educação Física – O quê? Quando? Com quem? Em quê? Como?

Os objetivos educativos definem as grandes linhas orientadoras às quais a EF deve responder de modo a contribuir para a formação global do indivíduo. Estes objetivos, emanados da instituição escolar após leitura e interpretação dos

documentos oficiais, são gerais e de longo prazo. Podem ainda ser gerais (abrangentes a todas as disciplinas) ou específicos (da Educação Física). Por outro lado, os objetivos pedagógicos visam precisar e descrever as intenções que animam a prática concreta, e a sua formulação resulta no enunciando de um resultado a atingir pelos alunos, o qual deverá ser avaliável a curto prazo (Maccario, 1984). Estes últimos são determinados e elaborados pelo professor de modo a que os seus alunos possam alcançar com sucesso os objetivos educativos específicos para o ano e ciclo de escolaridade em questão.

Segundo Maccario (1984), os conteúdos a abordar devem subordinar-se às necessidades diagnosticadas na elaboração do perfil do aluno. Uma vez que as matérias a abordar em cada ano letivo foram discutidas e propostas pelo Grupo de Recrutamento de Educação Física, coube-nos apenas definir os conteúdos mais adequados ao nível de desenvolvimento motor apresentado pelos alunos.

4.1.1. PLANO ANUAL

O Plano Anual assume uma perspetiva global e permite situar e concretizar o programa de ensino, tendo em linha de conta o local da sua aplicação e as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (Bento, 1987). Este constitui uma das primeiras tarefas no âmbito do Estágio Pedagógico e tem inerentes, como nos indica Bento (1987), um conjunto de trabalhos preparatórios (estudo dos programas, análise do contexto e decisões coletivas do grupo de Educação Física), a determinação e concretização dos objetivos anuais, a distribuição e ordenamento de horas e matérias, a coordenação das tarefas de formação e educação, a indicação de controlos (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa), a marcação de pontos altos no ano letivo e ainda trabalhos finais de reflexão.

A elaboração do Plano Anual constitui tarefa do professor da turma (Domingos, 1984), pelo que esta foi levada a cabo logo após a nossa apresentação na Escola Secundária Infanta D. Maria, durante os primeiros dias do mês de setembro. Desenvolvemos uma grande parte do trabalho previamente ao início do ano letivo e outra parte durante as primeiras semanas do mesmo, mediante a recolha das fichas de registo sócio biográfico dos alunos.

Inicialmente foi-nos atribuída uma turma (7º ano) e indicadas as matérias a lecionar durante o ano letivo (ginástica, basquetebol, natação, atletismo, futebol e voleibol). A escolha das matérias tem por base uma decisão de grupo que prevê a leção de determinadas modalidades no 3º ciclo e de outras apenas no ensino secundário. Deste modo, pretende-se que aos alunos seja proporcionada continuamente uma prática variada e estimulante, combatendo tanto quanto possível o aumento do desinteresse pela disciplina e, paralelamente, enriquecendo o repertório motor destes.

O primeiro passo na conceção do Plano Anual fez-se através da análise do número de aulas previstas para todo o ano letivo. Neste ponto, tivemos em consideração as atividades a realizar pela escola no âmbito do Departamento de Expressões (uma vez desconhecidas, à data, as pretensões de outros Departamentos), os feriados previstos no calendário nacional, assim como as interrupções letivas.

Seguidamente, aquando da apresentação do *roulement* dos espaços pela professora coordenadora do Departamento de Expressões (Lurdes Ralha), distribuímos, em função da importância atribuída às modalidades para a faixa etária em questão, as diferentes matérias pelo ano letivo. As limitações diagnosticadas dos alunos no que respeita às suas capacidades físicas e habilidades motoras, isto é, ao domínio do seu corpo, motivaram da nossa parte um enfoque maior nas modalidades individuais de ginástica (solo e aparelhos) e de atletismo (corrida de velocidade, corrida de barreiras, salto em comprimento e corrida de estafetas), as quais se podem considerar disciplinas de base. A extensão da unidade de ensino de natação justifica-se, primeiro, pela atribuição do espaço (exclusivo para a prática de natação) à turma durante aquele período de tempo.

Dada a falta de polivalência de alguns espaços foi-nos necessária uma atenção especial na distribuição das matérias pelos mesmos. Ainda assim, houve necessidade de uma interposição de matérias em virtude dos diferentes espaços ocupados numa mesma semana de aulas. Estas limitações ao nível dos espaços, tal como o elevado número de alunos e o seu nível de preparação devem, segundo Domingos (1984), ser tomadas em consideração na escolha dos conteúdos.

Neste plano constam ainda os quadros de extensão e sequência de conteúdos para cada uma das matérias a abordar, com as devidas funções didáticas em cada

uma das aulas, bem como os momentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Ainda que, em virtude de alguns constrangimentos climatéricos, uma ou outra aula tenha sido deixada de lecionar ou ajustada no seu conteúdo/matéria, o quadro de aulas por matéria, de um modo geral, assumiu a seguinte forma:

- ginástica, 20 blocos (13 aulas);
- basquetebol, 10 blocos (8 aulas);
- natação, 20 blocos (10 aulas);
- atletismo, 15 blocos (15 aulas);
- futebol, 14 blocos (7 aulas);
- voleibol, 10 blocos (6 aulas).

4.1.2. UNIDADES DIDÁTICAS

Uma UD (Unidade Didática) constitui, segundo Bento (1987), uma ferramenta essencial no processo pedagógico, porquanto apresenta a professores e alunos etapas claras e distintas de ensino e aprendizagem. Na sua conceção, partindo de uma avaliação diagnóstica inicial, o professor deverá dar resposta às questões: “Para quê?”, “O quê?”, “Como? Onde?”, “Quando?” e “Com quê?”, definindo assim, as Finalidades/Objetivos a alcançar, os Conteúdos a abordar, as Estratégias a utilizar, e as formas de Avaliação e de Gestão dos recursos, respetivamente (Nobre, 2013).

As UD elaboradas comportam elementos comuns aos professores estagiários que constituem o Núcleo de Estágio, como a história das modalidades, os recursos espaciais e materiais, as componentes críticas e progressões pedagógicas, e ainda os conteúdos a abordar e as grelhas de avaliação diagnóstica. Todos os elementos específicos da turma, nomeadamente, as estratégias de intervenção, os quadros de extensão e sequenciação de conteúdos, a seleção de objetivos, as análises e reflexões das avaliações diagnóstica, assim como os balanços finais das mesmas, foram desenvolvidos individualmente pelo professor da turma para a qual se construiu a Unidade Didática. Importa referir também que todas as decisões tomadas resultaram da interpretação pessoal e partilhada (orientadores e colegas de núcleo) dos programas de Educação Física e da análise contextual do meio (escola e alunos).

O primeiro passo para a elaboração das Unidades Didáticas passou pela elaboração e aplicação das grelhas de avaliação diagnóstica no início de cada modalidade. Deste modo, pretendeu-se ver reduzido o efeito de *transfer* entre modalidade e aferir com maior precisão o nível de desempenho (conhecimentos e aptidões) dos alunos no momento, estabelecendo e definindo posteriormente estratégias de ensino com vista ao alcance dos objetivos propostos (Ribeiro e Ribeiro, 1990). Uma vez chegados pelo primeiro ano à escola, este tipo de avaliação tornou-se tanto mais indispensável, dada a falta de partilha de informação entre escolas acerca dos alunos.

Em cada uma das UD procurámos apresentar os conteúdos de acordo com metodologias apresentadas por autores de referência consultados. Assim, de uma forma geral, tivemos em linha de conta o grau de complexidade e de significância das tarefas propostas aos alunos, bem como privilegiámos o tempo de exercitação e a repetição como forma de possibilitar a apropriação das aprendizagens. Esta estratégia resulta também do nível de desempenho introdutório (segundo os programas) evidenciado pelos alunos na maioria das modalidades, salvando um ou outro caso, cujo aluno pratica/praticou a modalidade em contexto desportivo, e excetuando a modalidade de futebol, na qual a grande maioria dos alunos (rapazes) demonstra um nível de competências superior, motivado pela importância social atribuída à modalidade e ao *background* dos mesmos em contexto não supervisionado (rua, intervalos escolares, etc.).

Através da realização dos balanços finais das UD foi-nos possível identificar os aspetos do planeamento, realização e avaliação que resultaram em maior ou menor benefício para os alunos. Se por um lado o planeamento estruturado e orientado para as necessidades dos alunos (com supervisão precedente do orientador de escola) nos conduziu a uma aplicação ajustada dos programas, por outro lado, na prática pedagógica da aula as nossas capacidades de lecionação (conhecimentos da matéria, tipo de liderança, formas de gestão e organização, estratégias de comunicação, criatividade, etc.,) nem sempre se revelaram as mais propícias ao desenvolvimento do seu desempenho motor, sobretudo, nas modalidades lecionadas inicialmente, Ginástica e Basquetebol.

Tais conclusões emanaram de uma reflexão partilhada com professores orientadores e colegas de núcleo, de uma análise pormenorizada dos resultados educativos (avaliações formativas e sumativas) e de uma introspeção profunda.

4.1.3. PLANOS DE AULA

Na preparação da aula o professor deve ter em devida conta todo o quadro de planeamento e análise do ensino (i.e., matérias, pressupostos dos alunos, condições de ensino, etc.) da qual deve decorrer uma planificação metodológica e temporalmente fundamentada (Bento, 1987).

A aula constitui o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor, fornecendo um contributo específico para a solução das tarefas de uma unidade temática, do programa anual e do programa de toda a escolaridade (Bento, 1987).

A estrutura dos Planos de Aula ficou estabelecida no início do ano letivo, após reunião de Núcleo de Estágio e reflexão partilhada com o orientador de escola, professor João Gandum. A única alteração efetuada a esta estrutura foi-nos sugerida pelo professor orientador de faculdade, professor Antero Abreu e consistiu na constituição de mais uma coluna para as estratégias e estilos/modelos de ensino utilizados em cada uma das tarefas propostas.

Assim, o nosso Plano de Aula compôs-se de um cabeçalho de informação geral, no qual constaram aspetos relativos aos objetivos da aula, aos recursos materiais necessários, à turma (identificação da turma e do número de alunos previstos), à unidade didática (identificação e função didática), ao professor e à data da aula, e de cinco colunas nas quais se definem aspetos como o tempo total e parcial das tarefas, as tarefas/situações de aprendizagem, organização, objetivos comportamentais/componentes críticas, e estilos/modelos/estratégias de ensino. Para cada uma destas cinco colunas a aula encontrou-se ainda tripartida em parte inicial, fundamental e parte final (ANEXO 1).

A parte inicial da aula geralmente conteve uma parte introdutória de instrução, na qual se apresentaram aos alunos os conteúdos a abordar na aula, assim como uma mobilização geral e específica, ajustadas aos conteúdos a lecionar. Na parte fundamental apresentámos as tarefas/situações de aprendizagem e os seus critérios de êxito, assim como as componentes críticas dos gestos técnicos solicitados e os estilos/modelos/estratégias de ensino a mobilizar. Já na parte final, propusemos tarefas de retorno à calma e, frequentemente, questionámos os alunos relativamente

a aspetos da matéria lecionada, enquadrando-a com conteúdos a abordar em aulas posteriores.

Por último, na estrutura do Plano de Aula surgem ainda a fundamentação do mesmo (realizada *à priori*), no qual se justificam as opções tomadas relativamente aos exercícios propostos e a reflexão final, que integra indicações resultantes de uma reflexão partilhada pelo Núcleo de Estágio, acerca do que pode ser melhorado nos diferentes domínios da prestação/leção do professor durante a aula e daquilo que deve ser mantido por resultar em benefício para o desenvolvimento dos alunos.

Ao elaborarmos os Planos de Aula com duas semanas de antecedência, foi-nos possível apresentá-los e discuti-los com o professor orientador de escola com a antecedência necessária à sua reformulação. Deste modo, foi-nos dada a oportunidade de recolher dados bibliográficos (uns disponibilizados pelo orientador, alguns recomendados por si, e outros ainda de pesquisa livre), e, na medida do surgimento de dúvidas, ter tempo suficiente para as debater e chegar a conclusões.

4.2. REALIZAÇÃO

O professor de Educação Física tem como principais funções organizar, instruir e dirigir, e controlar os alunos (Siedentop, 1998). Assim, o seu domínio de intervenção pedagógica pode subdividir-se em quatro dimensões: Instrução, Gestão, Clima e Disciplina.

O conhecimento e o domínio de um vasto conjunto de estratégias de intervenção, permite-nos ter o controlo das quatro dimensões no decorrer da aula, conduzindo-a de forma dinâmica, com tempo de empenho motor maximizado e com aquisição de aprendizagens significativas pelos alunos.

4.2.1. INSTRUÇÃO

A dimensão da Instrução, segundo Silva (2013), consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do reportório do professor para informação substantiva, e engloba a preleção inicial, a demonstração, o questionamento e o *feedback*.

Segundo, Piéron (1996) e Silva (2013), algumas das estratégias fundamentais no domínio da instrução passam por:

1 - Diminuir o tempo passado em explicações na aula:

Em todas as aulas propusemo-nos a expor um discurso tão simples e breve quanto possível, por forma a reservar mais tempo de empenhamento motor específico aos alunos e evitar uma saturação de informação, contraproducente com a aprendizagem. Esta estratégia permitiu-nos ainda evitar a dispersão dos alunos, o que, necessariamente, se traduz em menor incidência de comportamentos fora da tarefa e de indisciplina.

As componentes críticas dos gestos técnicos abordados foram abordadas tendo em conta o estritamente necessário para a realização das tarefas propostas, numa lógica de introdução progressiva das mesmas. Individualmente, atendemos ao nível de desempenho do aluno e prestámos informações complementares ora de complexificação, no caso de alunos de nível mais avançado, ora de simplificação,

ajustando as tarefas e os objetivos das mesmas, no caso de alunos de nível de desempenho inferior ao da tarefa proposta.

2 – Acompanhar a prática subsequente ao FB; 3 – Aperfeiçoar o FB pedagógico; 4 – Aumentar a diversidade do FB pedagógico positivo; 5 – Apoiar/controlar ativamente a prática dos alunos; 7 – Garantir a qualidade e a pertinência da informação;

A prestação de *feedback* corresponde, segundo Siedentop (1998), ao conjunto de comportamentos do professor em reação às respostas dos alunos. De Knop (1983), citado por Piéron (2005), afirma que o *feedback* representa o critério de eficácia mais importante de toda a atividade do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Este revela-se de suma importância na aquisição das aprendizagens pelos alunos, assume diversas dimensões e categorias, e deve ser fornecido em quantidade e qualidade ajustada e pertinente para resultar em benefício da aprendizagem.

Na prestação de FB procurámos acompanhar a prática subsequente ao mesmo e individualizá-lo tanto quanto nos foi possível. Para poder fornecer um FB de maior qualidade suportámo-nos de bibliografia específica da matéria que nos encontrávamos a lecionar, observámos aulas do professor orientador de escola, partilhámos ideias e experiências com o mesmo, assim como com os companheiros de Núcleo de Estágio. A qualidade da prestação de FB e demais informações (nos diferentes momentos da aula) foi assegurada pelo professor orientador, o qual, em caso de falta de pertinência e/ou especificidade não se coibiu de intervir nas aulas. Tal como se pode atestar no capítulo destinado ao Tema-Problema, os FB prestados foram essencialmente prescritivos, o que nos remete para uma prática consentânea com a ideia de Piéron (2005), o qual defende um maior benefício na aprendizagem pelos alunos mais jovens mediante este tipo de FB, que lhes indica claramente o sentido da sua atuação.

6 – Utilizar os alunos como agentes de ensino;

A estratégia de utilização dos alunos como agentes de ensino foi posta em prática quase exclusivamente no ato da demonstração. Sentimos a necessidade de colocar os alunos mais proficientes em demonstração sobretudo nas matérias de

ginástica e natação, por via da especificidade inerente ao meio de prática. Nas restantes matérias recorremos ao uso da demonstração por parte do professor, procurando captar a atenção dos alunos, salientando algumas componentes críticas e assegurando a sua visualização por todos os alunos da mesma perspetiva.

Dado o nível de imaturidade e irresponsabilidade apresentado pelos alunos, as estratégias adotadas passaram pela delegação gradual de funções ao nível da organização do espaço de aula (e.g. montagem e arrumação do material) e também da autorresponsabilização (e.g. tempos de hidratação apenas para portadores de garrafa de água própria). Esta última estratégia poupou-nos ainda a habitual interrupção desordenada e demorada, resultando, invariavelmente, numa poupança de tempo útil de aula, o qual pretendemos destinar ao empenhamento motor específico dos alunos.

8 – Utilizar o questionamento como método de ensino:

O recurso ao questionamento tem por objetivos envolver os alunos ativamente nas aulas, estimular e desenvolver a sua capacidade de reflexão e verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos.

Tencionámos proporcionar aos alunos à vontade suficiente para a colocação de questões que visassem a satisfação de dúvidas pelos alunos, dentro das normas de cordialidade e de respeito para com o professor e restantes companheiros de turma, proporcionando aos alunos especial atenção aquando da sua interpelação e impedindo chacota por parte dos restantes mediante uma interpelação percebida como desajustada/descontextualizada.

O uso do questionamento foi realizado fundamentalmente na recapitulação da matéria e durante a prestação de FB. Esta opção teve impacto ao nível da atenção dos alunos sob instrução do professor, uma vez que, quando interpelados individualmente e uma vez desatentos (não sabendo responder), os mesmos acabaram por ser repreendidos, e até, em casos de reincidência, punidos.

4.2.2. GESTÃO

Uma gestão eficaz da aula por parte do professor, isto é, uma aula na qual se adotem estratégias no sentido de conduzir os alunos a um elevado envolvimento nas tarefas, a um número reduzido de comportamentos inapropriados, e que preveja um uso eficaz do tempo total (Siedentop, 1983), constitui um fator de suma importância no processo de ensino e aprendizagem.

No sentido de aperfeiçoar a nossa prática pedagógica, nomeadamente, no que concerne ao domínio da gestão, tivemos em consideração as orientações veiculadas por Silva (2013), que visam a rentabilização do tempo disponível para a prática dos alunos, por recurso às seguintes estratégias de intervenção pedagógica: 1 – Controlo da atividade inicial; 2 – Pontualidade no início das aulas; 3 – Elevado número de FB e intervenções positivas; 4 – Afixação de recordes de tempo despendido em gestão dos alunos; 5 – Gestão do fluxo da aula; 6 – Definição de sinais de: atenção, reunião, transição / sonoros, não sonoros ou mistos.

No início do ano acordámos com os alunos a tolerância de cinco minutos para chegada ao espaço de aula após o horário de entrada, por forma a que, cumulativamente com o tempo fornecido pelo professor da aula anterior, estes pudessem ter tempo de se equiparem. Contudo, uma vez que nem todos os professores revelaram disponibilidade para abdicar dos últimos cinco minutos da sua aula, nem sempre foi possível aos alunos cumprirem com a regra.

Ao chegarem ao espaço de aula, a maioria das vezes em estado de euforia e agitação, optámos por proceder rapidamente ao aquecimento geral e específico, explicando os objetivos da aula numa fase posterior, em que os alunos se encontravam mais serenos e focados na aula.

Outra estratégia adotada passou pela definição de um sinal visual de atenção, ao qual se seguiram o silêncio e atenção dos alunos. Nas modalidades com bola acrescentou-se ainda a colocação da mesma debaixo do braço. Inicialmente houve alguma relutância por parte dos alunos em acederem ao sinal, contudo, após punição dos mesmos por diversas vezes, durante o primeiro período, o sinal passou a constituir um elemento chave na poupança do tempo despendido em episódios de gestão (comportamentos dos alunos e situações de aprendizagem). Recorremos ao uso do apito apenas na modalidade de Basquetebol, na qual o batimento de múltiplas bolas simultaneamente dificultou a audição da voz do professor por parte dos alunos, como

forma de captar a atenção dos alunos, e nas corridas de velocidade e de estafetas (Atletismo) para sinalizar as partidas.

Relativamente aos FB prestados frequentemente durante a aula, incidimos fundamentalmente nos de afetividade positiva, o que interfere com outras dimensões da aula (Clima e Disciplina), procurando manter os alunos motivados e empenhados o máximo de tempo nas tarefas propostas, assim como com a perceção de controlo permanente por parte do professor.

4.2.3. CLIMA/DISCIPLINA

Através dos estudos de Fernández-Balboa (1991) e Ishee (2004), citados por Durão *et al* (2010) chegou-se à conclusão de que, em Portugal, os problemas de indisciplina, como as atitudes disruptivas na sala de aula, o vandalismo, o *bullying* e a violência, são comuns a todas as áreas que compõe o currículo da educação, e produzem graves consequências no processo de ensino e aprendizagem, ao limitar o tempo de aprendizagem (dimensão Gestão) dos alunos.

A dimensão da Disciplina encontra-se, segundo Silva (2013), intimamente relacionada ao Clima, e é fortemente afetada pela capacidade de Gestão e qualidade de Intervenção do professor.

A turma do 7ºA revelou-se desde início bastante heterogénea em termos disciplinares. Apesar dos poucos comportamentos de desvio observados durante as aulas, os comportamentos fora da tarefa foram recorrentes e, sobretudo, reincidentes, pelo que tivemos que adotar estratégias preventivas e aplicar medidas repreensivas e punitivas. Além das estratégias adotadas relativamente à dimensão Gestão e Intervenção, as quais têm implicações nesta dimensão, procurámos agir apenas em face de comportamentos significativos, controlar as emoções e ainda cativar os alunos mais indisciplinados numa lógica de desafio à sua capacidade de manter o seu comportamento adequado à sua idade e à aula. Normalmente, optámos por repreensões individuais, como forma de evitar sentimentos de humilhação pública, assim como, de forma contrária, de assunção do protagonismo e desafio à figura do professor.

Quanto às punições, decidimo-nos por exigir dos alunos tarefas físicas, como abdominais, flexões de braços, agachamentos e corrida contínua. Por forma a evitar

a reincidência do mesmo tipo de comportamento e a banalização da punição, esta acompanhou-se sempre de uma repreensão verbal, apelando à tomada de consciência por parte do aluno como forma de evitar a convocatória do seu Encarregado de Educação à escola e/ou da sua exclusão da aula e consequente encaminhamento para o Gabinete de Mediação de Conflitos. Nenhuma das medidas se tornou necessária aplicar.

Dada a nossa proximidade etária com os alunos, tentámos, desde início, manter uma relação de distanciamento para com os mesmos, assumindo uma postura rígida e autoritária, e deixando pouco espaço e oportunidade para momentos de distração e descontração. À medida que o ano letivo foi caminhando para o seu *términus* e que os alunos foram percebendo os limites da sua conduta na aula acabámos por estabelecer uma relação mais descontraída, e, consequentemente, um clima mais agradável e favorável à aprendizagem.

Se por um lado a postura autoritária não se coaduna com um clima de aula positivo, por outro lado, através desta conseguimos demonstrar desde o início aos alunos as regras da aula e as consequências do seu incumprimento, sem as quais quaisquer tentativas de manter um clima favorável à aprendizagem, com os alunos motivados e disciplinados, saíam goradas.

Assumindo a lógica anterior, acreditamos que o clima e a disciplina na aula fazem parte de um binómio sobre o qual se propicia um ambiente favorável à aprendizagem.

4.3.4. OBSERVAÇÕES DE AULAS

Durante as primeiras reuniões de Núcleo de Estágio ficou definida a nossa presença em todas as aulas das turmas lecionadas pelo professor orientador (duas) e dos restantes professores estagiários (duas) ao longo do ano letivo. Das observações produzimos relatórios individuais, os quais contemplaram as estratégias utilizadas na aula pelo professor, bem como outras questões relacionadas com as dimensões instrução, gestão, clima e disciplina.

Tais relatórios surgiram de reflexão individual, a discutir/partilhar em grupo, dos quais decorreram inúmeras aprendizagens. Constatámos que este método se tornou profícuo na resolução de problemas/dificuldades pedagógicas comuns e que, através

da observação do professor orientador, pudemos também nós aprender mais sobre as matérias/conteúdos a abordar.

De modo a podermos comparar a nossa realidade com as práticas de outros professores estagiários (diferentes contextos e métodos de trabalho), realizámos ainda a observação de algumas aulas de outros núcleos de estágio, tendo elaborado relatórios das mesmas. Estas contribuíram para a criação de uma visão mais ampla relativamente às formas de ensinar a EF, bem como nos permitiram identificar com as limitações dos nossos colegas e perceber os métodos que estes utilizaram para as superarem.

4.3. DECISÕES DE AJUSTAMENTO

Durante o ano deparámo-nos com diversas situações que nos exigiram um ajustamento ao Plano Anual e ao previsto nos Planos de Aula. Esta situação encontra-se prevista por Bento (1987), que afirma uma necessidade de criar o ensino duas vezes, *“primeiro na conceção, depois na realidade”*.

Relativamente ao Plano Anual, em função do cancelamento e da apresentação de novas propostas de atividades, foi necessário reajustarmos o número de aulas a lecionar em determinadas matérias, assim como os conteúdos a abordar em cada uma delas. Também o carácter individual de cada aluno solicitou da nossa parte um permanente ajuste dos conteúdos a apresentar, dada a singularidade dos seus ritmos de desenvolvimento e capacidade de trabalho. As frequentes dispensas às aulas por atestado médico ou por outra qualquer justificação do Encarregado de Educação influenciaram (negativamente) o desenvolvimento motor dos alunos, atrasando-os na aquisição de habilidades comparativamente com os companheiros.

No que respeita ao ajustamento durante a aula, vários fatores, como as condições climáticas, o número de alunos por aula, o seu nível empenho e motivação, a disponibilidade do material, entre outros, contribuíram para que houvesse necessidade de frequentes adaptações às situações de aprendizagem e à organização da aula. Normalmente, por forma a contornar a questão das implicações do número de alunos na organização dos exercícios da aula, optámos por criar um grupo distinto dos demais (em função das necessidades) e, ao longo da aula, ir substituindo os elementos desse grupo por outros alunos. Quando as condições climáticas se revelaram impeditivas da leção da aula nos moldes em que estas se teriam planeado, houve necessidade de diálogo com um dos professores a ocupar um espaço coberto no sentido da divisão do mesmo pelas duas turmas. A relação de cortesia e simpatia para com todos os professores facilitou o contacto e a partilha dos espaços de aula. Ainda assim, dado o número elevado de alunos e a redução do espaço pela divisão do mesmo, foi-nos recomendada a preparação de uma aula que pudesse ser adaptada a cada espaço da escola, mantendo-a de reserva para tais eventualidades. No que respeita aos materiais, o facto de ter que se proceder a uma requisição prévia ao funcionário responsável por estes impediu, na maioria das vezes, que estes motivassem uma alteração ao plano de aula. Devido à partilha de materiais

entre as aulas que decorreram em simultâneo, houve apenas necessidade de, por vezes, substituir cones por pinos ou vice-versa.

Nestes momentos, além da necessidade de criatividade e capacidade de ajustamento eficaz que se impõe ao professor, espera-se que este tome decisões que não comprometam os objetivos estabelecidos previamente.

Inicialmente, dada a insegurança com o controlo da turma, o excessivo foco nas próprias condutas, assim como a falta de domínio em algumas matérias tornaram as decisões de ajustamento difíceis e morosas, tanto ao nível organizacional como ao nível das situações/tarefas de aprendizagem. Ao longo do ano, essa tendência inicial foi desaparecendo e tornou-se-nos possível aplicar decisões de ajustamento mais céleres e adequadas, resultantes de momentos e processos de reflexão breves e criativos.

4.4. AVALIAÇÃO

O conceito de avaliação evidencia estreita ligação com a natureza humana e, por consequência, com a sua atividade (Hadji, 1989, citado por Pinto, 2004), seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões (Dalben, 2005, citado por Chueiri, 2008).

A coexistência de uma multiplicidade de definições para a avaliação, incidindo nas suas finalidades, objetos, processos, instrumentos ou os seus efeitos, torna a seleção dependente do âmbito de estudo projetado. Esta abrangência do conceito tornou então o conceito de avaliação extensivo a todas as componentes da educação, nomeadamente, ao aluno e à aprendizagem, ao professor e ao ensino, ao currículo e ao sistema educativo (Matos e Braga, 1988 e 1989), sendo que a componente sobre a qual se visa um maior enfoque definirá o objeto de avaliação.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios da avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelos alunos na escola, aplicáveis às diversas ofertas curriculares do ensino básico e do ensino secundário, ministradas em estabelecimentos do ensino público, particular e cooperativo. Este Decreto-Lei define o conceito de avaliação como um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e cujos objetivos passam pela melhoria da qualidade do ensino, através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico, o conhecimento do estado geral do ensino, a retificação de procedimentos e o reajustamento do ensino de diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados. Preconiza ainda um trabalho conjunto entre professores e alunos no sentido de se ultrapassarem as dificuldades de aprendizagem destes últimos e estabelece também que, no âmbito da promoção do sucesso escolar, a autonomia pedagógica e organizativa da escola ou agrupamento de escolas deve assumir particular importância na gestão e na aplicação do currículo, adaptando-o às características dos alunos.

A avaliação pedagógica, que constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar (onde a classificação deverá ter carácter meramente complementar), tem como principal objetivo acompanhar o progresso do aluno ao

longo do seu percurso, identificando o que já foi alcançado e as dificuldades sentidas, procurando sempre um ajuste que se revele positivo para o processo de ensino e aprendizagem. Esta deve estar presente em todas as fases/momentos do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de recolher a informação necessária para otimizar a planificação, desenvolvimento e valoração final do processo.

Deste ponto de vista, surgiu a necessidade de recolha de informação em quatro momentos distintos, a que correspondem a avaliação inicial/diagnóstica, a avaliação formal e formativa e a avaliação final/sumativa, em cada Unidade Didática, e a autoavaliação no final de cada período letivo, sendo o propósito dessa recolha diversificado em função do objetivo que se perseguiu. Para esta recolha de informação tivemos em consideração referentes de avaliação diversificados, como grelhas de avaliação, registo de incidentes críticos, diferentes escalas de avaliação e ainda testes motores, sendo a economia, fiabilidade e validade dos instrumentos um requisito fundamental na sua elaboração.

4.4.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Numa fase inicial de abordagem a novos conteúdos, será necessário averiguar quais os conhecimentos prévios e interesses dos alunos por forma a poder planificar uma unidade didática ajustada aos níveis de partida e expectativas de cada aluno, cumprindo deste modo a função orientadora do ensino (Hadji, 1994). Esta avaliação (diagnóstica) serviu também a função de identificar necessidades, carências ou problemas específicos de aprendizagem (ou até mesmo alunos com capacidades de aprendizagem excecionais), e, desta forma, prever respostas que resultassem adequadas às diferenças e necessidades inter-individuais (interesses e capacidades), promovendo o sucesso de cada aluno (Gonçalves *et al*, 2010). Pelas razões acima descritas o Despacho nº. 98-A/92, de 20 Junho, define a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação do ensino.

Realizámos o registo da avaliação inicial com base na observação direta e através do preenchimento das grelhas de avaliação realizadas em conjunto pelo Núcleo de Estágio (ANEXO 2), para cada uma das matérias. A partir da sua análise foi-nos possível homogeneizar grupos de desempenho e individualizar o ensino, ainda que, em alguns momentos, a estratégia de ensino tenha passado pela integração numa mesma tarefa/grupo alunos com desempenhos diferentes.

Por sugestão do professor orientador, João Gandum, os três professores estagiários realizaram o preenchimento das grelhas de avaliação referentes aos alunos das turmas uns dos outros, para que, deste modo, pudessem, em conjunto, discutir as classificações atribuídas e treinar a sua capacidade de observação/avaliação.

4.4.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

A expressão *avaliação formativa* proposta por Scriven em 1967 (Abrecht, 1994) tem como principal característica a sua incorporação no próprio ato de ensino, ou seja, visa contribuir para uma melhoria da aprendizagem em curso, através da informação ao professor sobre as condições em que decorre essa aprendizagem e da instrução ao aprendente acerca do seu próprio percurso, identificando êxitos e aprendizagens que levantaram dificuldades (Ribeiro e Ribeiro, 1990). Através deste tipo de avaliação o professor passa a encontrar-se em condições de definir estratégias de superação das dificuldades e a poder conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas. Desta função geral decorrem ainda um conjunto de outras funções, tais como, a segurança (em que o aprendente reforça a sua autoconfiança); a assistência (através da definição de objetivos e da prestação de pontos de apoio/referências pelo professor para o aluno progredir); o *feedback* (prestação de informação de retorno pelo professor acerca das aprendizagens adquiridas e das dificuldades encontradas); e diálogo (entre professor e aluno, beneficiando ambos do conhecimento mútuo um do outro) (Zabalza, 1992 e Abrecht, 1994).

A avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem adquire um sentido formativo e formador, porquanto a informação recolhida através dos procedimentos e instrumentos de avaliação servirá para regular (função pedagógica) a própria prática docente (avaliação formativa) ao longo do processo, assim como a própria aprendizagem dos alunos (avaliação formadora), sobretudo se houver lugar a práticas de autoavaliação por parte destes.

Dada a complexidade dos processos psicológicos, cognitivos e afetivos que intervêm nos processos de aprendizagem e nas relações interpessoais, o desenvolvimento (aplicação) de uma U.D. deve considerar o contexto social das aulas e o processo individual de cada aluno, pelo que a planificação da mesma requer frequentes e contínuos reajustes. Esta avaliação deve, em suma, recolher informação

necessária para cumprir a sua função orientadora do sentido, da extensão (individual, grupal ou coletiva) e da profundidade dos reajustes, mediante a realização das correspondentes atividades, sejam elas de carácter informal, semiformal ou formal.

A avaliação informal ocorre em todas as aulas (contínua), resulta da interação do aluno com o professor, com os colegas e consigo próprio, revelando-se nos desafios colocados, nos feedbacks emitidos, na adaptação das tarefas, etc... A de carácter formal (pontual) pretende realizar um balanço da atividade realizada num determinado período de tempo, visando permitir ao professor e ao aluno tomar decisões relativamente à orientação/regulação do seu trabalho (ANEXO 3).

A nossa avaliação formativa teve lugar em todas as aulas, através do registo de desempenho (qualitativamente) de cerca de 5/6 alunos em cada aula. Neste registo procurámos identificar as dificuldades dos alunos em determinados conteúdos/situações de aprendizagem, por forma a, posteriormente, lhe podermos proporcionar progressões pedagógicas ajustadas ao seu desempenho, assim como verificar e atestar a sua evolução.

4.4.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

Para finalizar o processo de ensino-aprendizagem é necessário avaliar de um modo global as aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo do(s) ciclo(s) de aprendizagem (Hadji, 1994). Além das funções académicas e sociais, a avaliação deve cumprir também uma função de recapitulação didática, estando, evidentemente, relacionada com os resultados obtidos durante o processo. Isto torna-se possível através da integração e aplicação das diversas aprendizagens em atividades planeadas e trabalhadas durante a U.D. (e.g. exames orais e escritos, e provas ou atividades direcionadas à avaliação do desempenho motor).

A avaliação final realizada pelo professor, na opinião de Hernández e Velázquez (2004), deve considerar os níveis iniciais de partida, o processo e os resultados obtidos no final por cada um dos alunos, fazendo um balanço global das aprendizagens realizadas, em função dos objetivos gerais estabelecidos para cada período didático e das possibilidades pessoais de cada aluno no início do processo.

Realizada na(s) última(s) aula(s) de cada Unidade Didática, esta avaliação consubstancia-se, no final do período ou do ano letivo, na valoração de 1 a 5 das competências dos alunos nos diferentes domínios – Cognitivo-Motor (“Saber” e

“Saber Fazer”) e Atitudes e Valores (“Saber Ser”/“Saber Estar”). O Grupo disciplinar de Educação Física, definiu percentagens a atribuir a cada uma destes domínios, tendo em conta os diferentes ciclos de estudo.

As grelhas de avaliação sumativa integraram, por decisão do Núcleo de Estágio, os mesmos elementos avaliados na avaliação diagnóstica. Deste modo, conseguimos observar de modo mais fidedigno (por comparação) o nível de evolução do desempenho dos alunos (ANEXO 4).

4.4.4. AUTOAVALIAÇÃO

A informação relativa aos processos de autoavaliação dos alunos, mais especificamente, a forma como estes deverão ser conduzidos e tratados de modo a promover o sucesso do ensino e aprendizagem não se apresenta esclarecedora no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Para Pinto (2004), além de tudo o que possa ser, a avaliação é também uma relação interpessoal, e todas as aprendizagens comportam erros e dificuldades, destacando-se o papel fundamental do reconhecimento e compreensão do erro pelo próprio aluno para a sua superação e obtenção de sucesso.

Daí decorre a importância da autoavaliação individual do aluno, quer como forma de adquirir a capacidade de comparação das suas prestações com o esperado, que em si é já uma aprendizagem (Meirieu, 1989 citado por Pinto, 2004), e de alta complexidade segundo a taxonomia de Bloom, mas também como um meio para a tomada de consciência por parte do aluno, permitindo-lhe solicitar ajuda de uma forma mais precisa e incisiva nas suas dificuldades, assim como desenvolver estratégias pessoais de superação das mesmas. Com os resultados obtidos o professor ficará na posse de elementos de avaliação que lhe permitem aproximar a sua avaliação do carácter formativo e formador que esta deve assumir, possibilitando-lhe reajustar e aproximar a sua prática a uma lógica de rigor, adequabilidade e qualidade, necessários ao sucesso do ensino-aprendizagem que, em última análise, representa o sucesso do aluno.

As práticas de autoavaliação, inseridas no conjunto de parâmetros de avaliação decididos pelo grupo de Educação Física da escola, contemplam apenas o preenchimento de uma grelha final por parte dos alunos, os quais são inquiridos

relativamente às suas competências nas matérias abordadas. Deste modo, perde-se o caráter formador que esta prática pode ter quando realizada ao longo da Unidade Didática, restando ao professor comparar e transmitir aos alunos as suas percepções traduzidas numa nota, sobre a qual o aluno poderá formular uma apreciação crítica do seu desempenho (assumindo como verdadeiro o juízo de valor do professor).

Pudemos constatar que, inicialmente, os alunos tenderam a sobrevalorizar o seu desempenho, comparativamente com a apreciação do professor, e que, no segundo período, a sua autoavaliação obteve uma correspondência significativa com a do professor. Tal fato pode encontrar razão ou nas elevadas expectativas dos alunos relativamente ao seu desempenho, e, portanto, significar uma falta de consciência da prestação individual, ou, por outro lado, corresponder a uma tentativa de valoração (por influência) da nota final atribuída pelo professor. Poucos casos houve em que os alunos se subvalorizaram na autoavaliação, sendo que, desses, todos eles corresponderam a alunos de nível de desempenho avançado (máximo).

Segundo Ofsted (2003, 2005 e 2008^a), citado por Newton e Bowler (2010), o processo de avaliação está identificado como a maior lacuna dos estudantes do ensino da Educação Física e do próprio ensino e aprendizagem. Por esta razão devemos reforçar as práticas de planificação e estruturação da avaliação, no sentido de a tornar mais justa, útil e, sobretudo, válida, ao serviço da promoção da aprendizagem.

4.5. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

Segundo Motta (1984), citado por Vasconcellos e Berbel (2000), a ética nas profissões tem em conta dois planos de atuação, um respeitante à competência e habilidade profissional (conhecimentos teórico-práticos e capacidades da sua aplicação), o outro ao conjunto de valores que norteiam o exercício da sua atividade (responsabilidade, solidariedade, justiça, respeito pela diferença de opinião, etc.)

O professor representa para o aluno um “*modelo ou anti modelo*”, sendo que para este último se torna mais marcante o que o professor faz do que o que ele diz (Estrela e Caetano, 2012). Neste sentido, e de acordo com o Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional dos professores do ensino básico e secundário, o professor deve “...*promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada*”. Para tal, na sua atividade o mesmo deve apoiar-se na investigação e na reflexão partilhada, aplicar o currículo, fomentar a autonomia e a inclusão social dos alunos, garantir o seu bem-estar e o desenvolvimento da sua identidade individual e cultural, respeitar as diferenças individuais, ter capacidade relacional e de comunicação, e assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções.

De um modo geral, no que respeita à competência e habilidade profissional, assumimos uma postura de interesse e de pesquisa de informação útil quer para o domínio das habilidades pedagógicas quer para o conhecimento mais aprofundado das matérias a ensinar. Relativamente aos valores que devem embasar a atividade do professor, julgamos ter transmitido aos alunos exemplos de: - responsabilidade, com a pontualidade e assiduidade demonstrada ao longo de todo o ano letivo; - respeito pelas capacidades individuais, através do encorajamento de todos os alunos e da proposta de atividade diferenciadas; - compreensão, atendendo às solicitações dos alunos aquando das suas indisposições para a prática; - e imparcialidade, mantendo com todos os alunos a mesma afetividade e solicitando-os aleatoriamente para colaborarem nas tarefas de organização do espaço de aula.

De forma análoga, mantivemos relações cordiais com todos os restantes elementos da comunidade educativa (professores, funcionários e encarregados de educação).

Em suma, cumprimos com as tarefas e respetivos prazos propostos pelos orientadores, assim como outros previstos no Guia de Estágio, no sentido de obtermos uma melhoria continua das competências de ensino durante o programa de formação de professores a que estamos inscritos, as quais, em última análise, devem resultar numa melhoria das aprendizagens dos alunos, promovendo o sucesso educativo.

Durante o desenvolvimento de todas as atividades previstas no estágio, houve também lugar a momentos de reflexão partilhada e a práticas de colaboração entre todos os elementos do Núcleo de Estágio, que se revelaram inexcedíveis na formulação de críticas construtivas, bem como na sua disponibilidade, compreensão e motivação uns para com os outros.

4.6. ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DO ENSINO

Segundo Costa *et al* (1996), uma estratégia de ensino consiste no modo de organização das condições de ensino-aprendizagem, com o objetivo de facilitar a movimentação dos alunos de um estado potencial para um estado real de capacidade.

De modo análogo, Piéron (1992) diz-nos que as estratégias de ensino se traduzem nos procedimentos e atividades que os professores utilizam para alcançar os objetivos do programa de formação. Nesse sentido, propondo-nos a contribuir para que os objetivos finais de ciclo, definidos pelo PNEF, fossem alcançados pela turma do 7ºA adotámos um conjunto de estratégias que apresentamos ao longo deste tópico.

Através da avaliação diagnóstica, realizada no início de cada Unidade Didática, foi-nos possível perceber o nível de desenvolvimento dos alunos e delinear estratégias de superação das suas dificuldades por forma a potenciar as suas capacidades.

Em todas as modalidades recorremos a progressões pedagógicas, no sentido de facilitar a aprendizagem dos alunos. Estas progressões incidiram sobretudo em exercícios analíticos, visando a aquisição de competências base a transportar para o jogo. Privilegiámos a exercitação e a repetição de exercícios de modo a proporcionar aos alunos tempo e contato suficientes à aprendizagem das habilidades solicitadas.

Dadas as competências de partida apresentadas, que se revelaram parcas em relação ao previsto no PNEF, e à elevada propensão dos alunos para a distração, a nossa intervenção pedagógica incidiu predominantemente nos estilos de ensino por comando e por tarefa, os quais, segundo Mosston e Ashworth (2008) classificam no seu espetro, são classificados como modelos de reprodução do conhecimento, a que corresponde uma menor autonomia por parte do aluno e a uma tomada de decisão deslocada quase exclusivamente para o professor. Este autor descreve o estilo de ensino por comando como um estilo de ensino que promove um rápido progresso dos alunos, um alto empenho na tarefa, um uso eficiente do tempo e a manutenção da organização da turma. Por outro lado, o estilo de ensino por tarefas prevê um ligeiro aumento da autonomia do aluno, comparativamente com o estilo de ensino por comando. Neste estilo de ensino proporciona-se ao aluno mais tempo para a exercitação e possibilita-se ao professor maior disponibilidade para a prestação de *feedback* individualizado.

Nas modalidades individuais houve lugar a uma maior diferenciação pedagógica, por formação de grupos de nível. Nas modalidades coletivas, com exceção do futebol, optámos por um ensino mais massificado, dada a predominância de erros e dificuldades comuns a todos os alunos da turma. No futebol, dadas as características da turma, optámos também pela diferenciação do ensino, sobretudo ao nível das situações de jogo, nas quais utilizámos jogos reduzidos/condicionados e grupos de desempenho homogéneo. Dadas as limitações espaciais e atendendo ao fator motivacional dos alunos, decidimo-nos a implementar em algumas aulas de futebol grupos de nível heterogéneo, nas quais os mais proficientes puderam ajudar e servir de exemplo aos menos proficientes, assim como desenvolver competências de responsabilização.

4.7. APRENDIZAGENS REALIZADAS/ DIFICULDADES SENTIDAS

Ao nível do Planeamento a principal dificuldade sentida teve que ver com a interpretação e adequação do PNEF às necessidades da turma. Confrontámo-nos desde início com a insuficiente competência motora dos alunos para cumprir com o previsto no programa para aquele ano de escolaridade. Deste modo, após reflexão partilhada com restante Núcleo de Estágio e orientador de escola, decidimo-nos por aplicar estratégias de remediação e desenvolvimento dessas mesmas lacunas, através da inclusão de alguns conteúdos previstos para anos anteriores nas nossas Unidade Didáticas, da exercitação massiva dos conteúdos considerados basilares para o desenvolvimento de competências em cada uma das matérias, assim como pela supressão de alguns conteúdos considerados demasiado ambiciosos e inalcançáveis dado o nível dos alunos em questão e o tempo (número de aulas) disponível para cada matéria.

Do mesmo modo, a seleção dos exercícios para cumprimento dos objetivos propostos não se afigurou tarefa fácil, uma vez que requer experiência e um domínio e compreensão elevados de cada matéria.

No respeitante às tarefas de Avaliação, evidenciámos algumas lacunas na elaboração dos protocolos de avaliação inicial, uma vez que não previmos o nível inferior dos alunos, comparativamente com o inscrito no PNEF. Assim, as tarefas propostas em alguns dos protocolos de avaliação inicial revelaram-se totalmente desajustadas ao nível de desempenho dos alunos, tornando a sua aplicação inviável e os resultados obtidos inválidos.

A forma de ultrapassar estas dificuldades foi comum aos elementos do Núcleo de Estágio, e passou, sobretudo, pela leitura de bibliografia recomendada pelo orientador de escola e pela reflexão partilhada, na qual pudemos assimilar muitas das opiniões e conhecimentos transmitidos pelo professor João Gandum.

Ao nível da Realização, as maiores dificuldades prenderam-se com a observação e deteção de erros de desempenho, motivados pela falta de domínio de algumas matérias. Também nesta dimensão as estratégias de superação anteriores, juntamente com o seguimento e observação das práticas de um professor experiente (professor orientador de escola), contribuíram para a nossa evolução enquanto docentes.

Do mesmo modo, atendendo à permanente necessidade de formação e desenvolvimento docente, participámos no “IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física”, nas “I Jornadas Científicas” e na “Oficina de Ideias em Educação Física VI”.

Em suma, julgamos ter adquirido no final deste período de estágio um conjunto de competências pedagógicas suficientes para ensinar em qualquer contexto, seja ele escolar ou desportivo. Se por um lado as matérias lecionadas e o conhecimento obtido acerca delas foi específico e circunscrito à realidade contextual, por outro lado, as competências adquiridas de autorreflexão, reflexão partilhada, pesquisa, assim como de controlo e gestão da turma, assumem-se como transversais e aplicativas a qualquer outro contexto da prática pedagógica.

4.8. QUESTÕES DILEMÁTICAS

No âmbito do cumprimento das suas funções um professor acaba sempre por se deparar com alguns dilemas, os quais implicam uma tomada de decisão e a escolha/opção por um determinado caminho em detrimento de outros. No papel de professores estagiários deparámo-nos sobretudo com dilemas relativos à dimensão do Planeamento.

Assim, o primeiro dos quais teve que ver com a aplicação do aquecimento geral e do aquecimento específico nas aulas. Após ponderação e reflexão partilhada, decidimo-nos por, nas aulas de noventa minutos, com cargas de esforço mais elevadas, recorrer aos dois tipos de aquecimento, sendo que o aquecimento geral serviu também o propósito de trabalhar fatores de resistência (aeróbia) e de flexibilidade muscular. Por outro lado, nas aulas de quarenta e cinco minutos (trinta e cinco minutos úteis), optámos por mobilizar apenas o aquecimento específico, isto é, direcionado para a prática de uma determinada matéria, numa tentativa de aproveitamento máximo do tempo de aula para exercitação. O fator decisivo foi então a carga total de trabalho. Ainda que a intensidade das aulas não se meça pela sua duração, a carga total de uma aula de quarenta e cinco minutos dificilmente atingirá os níveis de carga de uma aula com o dobro do tempo.

A definição do momento para aplicação da avaliação diagnóstica motivou-nos bastantes dúvidas. Se por um lado, despendermos um maior número de aulas para realizar a avaliação de todas as matérias no início do ano poderia resultar numa maior quantidade de dados para uma análise da turma mais profunda, sobrando também por isso mais tempo para nos dedicarmos à definição de estratégias de superação das dificuldades, por outro lado, com esta abordagem não teríamos em linha de conta o *transfer* das competências adquiridas entre as diferentes matérias e o tempo que as medeia. A nossa opção passou pela avaliação diagnóstica no início de cada matéria, até porque, deste modo, nos foi possível debruçarmo-nos com mais tempo sobre a elaboração de cada um dos protocolos de avaliação.

Inicialmente julgávamos que uma conduta de maior tolerância e proximidade com os alunos poderia criar um clima de aula positivo e motivador para alunos e professor, no entanto, após diálogo com o professor orientador de escola fomos alertados para o facto de, nestas idades (no caso, 7º ano) os alunos deterem um reduzido autocontrolo, pouca capacidade de concentração nas tarefas, e de se

encontrarem em plena adolescência (período de transformações físicas, mas também comportamentais, no qual a irreverência assume o seu auge). Em face disso, foi-nos sugerido um modelo de atuação mais distante e autoritário do que aquele que inicialmente prevíamos, sob pena da manutenção do controlo da turma em moldes adequados à aprendizagem se tornar inviável. Eis que se nos apresentou outro dilema: arriscar avançar com uma conduta e relacionamento próximos dos alunos ou, de modo oposto, atender às expectativas do orientador de escola e desde logo aderir a práticas recomendadas por si. Atendendo à sua vasta experiência no ensino da EF, decidimo-nos por seguir as suas recomendações, assumindo uma postura mais distante e autoritária e mobilizando estilos de ensino de reprodução, essencialmente, por comando e por tarefas, não obstante termos experimentado durante o ano letivo uma conduta diferente por curtos períodos de tempo. No final, ainda que estas conclusões possam ser justificadas por diversos fatores, como a experiência e o perfil do professor, constatámos que as indicações prestadas pelo orientador nos serviram melhor, possibilitando-nos um maior controlo da turma, e por consequência, uma maior disponibilidade e condições para transmissão da informação, do que as práticas de maior abertura e proximidade para com os alunos.

Por último, vimo-nos confrontados com opção por exercícios analíticos ou pelas formas jogadas como forma de aprendizagem das modalidades coletivas. Sabemos que as formas jogadas mantêm os alunos mais motivado e predispostos para a prática, no entanto, constatámos que sem um mínimo de competências técnicas as situações jogadas se revelam infrutíferas para a aprendizagem. Assim sendo, e tendo em conta a falta de domínio técnico dos alunos na maioria das modalidades, optámos sobretudo por exercícios analíticos para exercitação dos elementos técnicos indispensáveis ao jogo, e, em alguns momentos da UD, recorrer às formas jogadas, de modo a manter os alunos motivados e a dotá-los de competências não apenas técnicas mas técnico-táticas.

4.9. IMPACTO DO ESTÁGIO NO CONTEXTO ESCOLAR

O principal impacto do Estágio no contexto escolar deu-se sobretudo ao nível do grupo de professores de EF. Independentemente da acentuada diferença de idades entre os professores estagiários e os professores efetivos da escola, a forma como estes nos receberam e acolheram no seu meio, facilitou a aproximação e contribuiu para que, no final, tivéssemos constituído amizade com alguns deles. O facto de nos reconhecerem como seus pares e de anualmente se depararem com a presença de novos professores estagiários de EF na escola poderá ter contribuído para que essas mesmas relações de proximidade e confiança se tenham desenvolvido. A disponibilidade, recetividade e simpatia demonstrada por cada um dos estagiários ao longo do ano letivo proporcionou um clima agradável de convívio no Departamento de Expressões, no qual apenas marcaram presença habitual os professores de EF e de educação visual e tecnológica.

Relativamente aos demais professores da escola, além do professor diretor de turma que acompanhámos no cargo de assessoria, poucos mais houveram com que nos relacionássemos. O facto de nos encontrarmos permanentemente no Departamento de Expressões e de apenas nos cruzarmos com alguns professores em reuniões do Conselho de Turma terá contribuído decisivamente para essa falta de relacionamento.

Por último, todos os funcionários nos trataram com respeito e cortesia, sendo que, no início do ano, não se coibiram de nos interpelar, revelando preocupação com o modo como nos estaríamos a integrar no meio escolar. Através das boas relações estabelecidas com estes pudemos ficar a conhecer melhor as dinâmicas da escola, assim como contar com o seu apoio nalguma eventualidade (e.g. na organização do torneio de voleibol pudemos contar com a disponibilidade e ajuda de alguns funcionários na recolha e montagem de materiais necessários à consecução do torneio, assim como no tratamento de questões burocráticas tratadas por elementos da secretaria).

4.10. PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

O Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro, que estabelece o ordenamento jurídico para a formação de educadores e professores em Portugal, consagra a prática de ensino supervisionada como um “...*momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas de formação, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a realidade.*”. Esta prática supervisionada visa o desenvolvimento profissional dos futuros docentes e a promoção de uma postura crítica e reflexiva relativamente aos desafios, processos e desempenhos do seu quotidiano profissional (Alarcão *et al*, 2009).

No nosso caso essa prática supervisionada foi efetuada pelos professores orientadores João Gandum e Antero Abreu, de escola e de faculdade, respetivamente. O primeiro, orientador de escola, marcou presença em todas as aulas por nós lecionadas, tendo procedido à sua análise finda cada uma das quais. Não obstante a sua intervenção quando o mesmo considerou pertinente, a maioria das vezes para introduzir alguma progressão pedagógica ou para repreender os alunos, no final de cada aula, este prestou-nos sempre algum *feedback* relativamente ao modo de condução da mesma. Também durante as aulas, o mesmo foi tecendo considerações e partilhando ideias com os restantes dois professores estagiários que se encontravam a assistir. Se por um lado consideramos que esta prática supervisionada se estabeleceu como o principal fator de desenvolvimento profissional, na medida em que, através das indicações constantes do orientador, pudemos aperfeiçoar a nossa habilidade pedagógica, por outro, retirou-nos alguma autonomia e genuinidade, porquanto nos sentimos pressionados a fazer corresponder as nossas práticas com as expectativas e ideias do orientador. Esta supervisão não se restringiu apenas às aulas mas também a todos os aspetos relacionados com o Planeamento, Realização e Avaliação do ensino, pelo que, além de todos os encontros e conversas informais durante cada um dos dias da semana, houve lugar também a reuniões semanais de Núcleo, nas quais se debateram todos os aspetos julgados pertinentes acerca destas três dimensões.

A supervisão do orientador de faculdade em pelo menos duas aulas de cada um dos três períodos assumiu especial importância na criação de um espírito crítico e

reflexivo relativamente aos aspetos organizacionais da aula. A crítica sempre construtiva e as orientações precisas e minuciosas fornecidas por este contribuíram decisivamente para a retificação de algumas condutas (e.g. evitar tiques verbais e perguntas retóricas, questionar alunos individualmente, garantir o total silêncio e atenção dos alunos antes de proceder à instrução, entre muitas outras). De igual modo, a sua positividade serviu-nos para aumentar a autoconfiança, necessária para a condução das aulas num clima favorável à aprendizagem.

5. TEMA-PROBLEMA: “Perfil de prestação de *feedback* de um professor estagiário – Caminhos para a eficácia”

5.1. RESUMO

Partindo da análise de quatro aulas de modalidades distintas, duas aulas de uma modalidade individual (atletismo), e outras duas aulas de uma modalidade coletiva (futebol), lecionadas por um professor estagiário a uma turma do 7º ano com 27 alunos, pretende-se traçar um perfil de prestação de *feedback* e estabelecer orientações que visem o alcance da eficácia preconizada na literatura por diversos autores, como Piéron (1992, 1995 e 2005) e Siedentop & Eldar (1989).

A recolha dos dados realizou-se por recurso a gravação áudio da informação prestada pelo professor nas aulas a analisar, com recurso a microfones de lapela, sendo que as aulas da unidade de ensino de Atletismo tiveram a duração de 35' úteis e as da unidade de ensino de futebol 75'.

5.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A atividade do professor engloba diversas variáveis, de entre as quais, segundo De Knop (1983), citado por Piéron (2005), e no que respeita ao seu comportamento, o *feedback* representa o critério de eficácia no ensino-aprendizagem mais importante. Para o nosso estudo adotaremos a definição de Rosado (1997), segundo o qual o *feedback* corresponde à informação que o aprendente recebe depois de uma tentativa, acrescentando e completando a sua informação propriocetiva e interoceptiva, e que lhe permite reestruturar o seu plano motor facilitando-lhe a aquisição e aperfeiçoamento das aprendizagens.

Quando se trata de aprendizagem motora a noção de *feedback* refere-se a um reforço, cujo objetivo passa por informar o aluno sobre o caráter correto ou incorreto da sua ação. Segundo Mawer (1996), o *feedback* pode fornecer conhecimento, motivação e reforço/recompensa. Pode ainda ser intrínseco (informação que o aprendente recebe dos seus sistemas sensoriais) ou extrínseco (informação fornecida por uma fonte externa como um professor, treinador, filmagem, etc.). Este constitui um ponto de união entre a aprendizagem e o ensino. Bilodeau

(1969), citado por Piéron (2005) afirma que o desempenho se melhora quando há *feedback* e se deteriora quando este se suprime.

Ainda que os alunos possam dispor de alguma informação relativamente ao sucesso ou insucesso numa determinada tarefa (através, por exemplo, da observação da trajetória de uma bola e análise da consecução do objetivo final) essa informação torna-se insuficiente para assegurar um progresso contínuo. Esse progresso apenas se torna possível se se associar qualidade à quantidade de prestação de *feedback* por parte do professor. A perseguição desta qualidade implica o domínio de certas competências no âmbito da observação do desempenho do aluno, na tomada de decisão relativamente ao momento adequado para intervir e na seleção da mensagem a fornecer. Através da combinação adequada dos diferentes tipos e formas de *feedback* torna-se possível melhorar o desempenho dos alunos (Piéron, 2005).

Em contexto de ensino escolar, a prestação de *feedback* constitui proporções variáveis, que podem, segundo Friedman (1978), Stewart (1977) e Piéron (1983), citados por Piéron (2005), variar entre 10 e 25% do tempo total das intervenções do professor na aula. Noutros estudos, Piéron (1982) e Friedman (1978) citado por Piéron (2005) constataram a existência de diferenças entre a quantidade de *feedbacks* prestados por professores com experiência e futuros professores, sendo que, para os primeiros a incidência representava mais de $\frac{1}{4}$ das intervenções e para os segundos apenas $\frac{1}{5}$.

Ainda que, segundo Caruso (1980), citado por Piéron (2005), a quantidade de *feedback* tenha implicações sobretudo na forma como os alunos percebem o entusiasmo do professor, contribuindo decisivamente para que os alunos se sintam motivados e possam continuar a despende o esforço necessário à aprendizagem, é o tipo de *feedback* prestado que parece correlacionar-se de forma superior com o processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, distinguem-se duas funções do *feedback*:

- Avaliadora, destinada a produzir um efeito de reforço;
- Informativo;

A função avaliadora não se deve cingir ao simples “Bem!”, “Está mal!”, mas incluir uma justificação, ou até, passar a *feedback* informativo através da prescrição necessária para melhorar. Dentro desta função informativa do *feedback* podemos ainda distingui-lo quanto à forma, à direção, ao referencial e ao objetivo.

Quanto à forma pode assumir-se como verbal (percebido pela audição), quinestésico (ou tátil) e visual, sendo que, segundo Arena (1979), Fishman e Tobey (1978), Harrington (1974), Piéron (1982a) e Piéron e V. Delmelle (1983), citados por Piéron (2005), entre 70 a 95% das reações do professor se classificam na categoria das verbais.

No respeitante à direção, este pode incidir sobre toda a turma, um grupo ou um aluno isoladamente. Em modalidade coletivas Piéron e R. Delmelle (1983), citados por Piéron (2005) constataram que as reações do professor se dirigem maioritariamente a grupos. Em outros estudos, verificou-se que, na procura da excelência do desempenho motor privilegia-se sobretudo o *feedback* individual.

O referencial de prestação do *feedback* pode basear-se na totalidade do movimento, parte do movimento ou no resultado (referencial geral), ou ser ajustado em função da situação/contexto (referencial específico).

Por último, e no que se refere ao objetivo do *feedback*, o mesmo pode assumir uma:

- 1 – Avaliação do desempenho – a qual pode ter caráter de aprovação ou reprovação;
- 2 – Descrição precisa do movimento realizado pelo aluno, incidindo na totalidade ou apenas em parte do movimento;
- 3 – Prescrição exata de uma modificação no movimento a realizar numa próxima execução, por forma a evitar a repetição do erro;
- 4 – Interrogação do aluno acerca da sua própria perceção de desempenho, posicionando-o num processo de descoberta guiada, na qual a reflexão individual contribui para o desenvolvimento da sua prestação.

Outro fator de enorme relevância prende-se com o fecho do ciclo de *feedback*, isto é, o professor garantir, após informar o aluno das alterações que deseja, que o mesmo compreendeu a mensagem e a pôs em prática de forma bem-sucedida. De outro modo, o aluno poderá incorrer em novo erro, assumi-lo como correto e pôr em causa a sua aprendizagem. Num estudo de Arena (1979), citado por Piéron (2005), cerca de 70% das intervenções do professor não tiveram continuidade, ou seja, os mesmos não asseguram o fecho do ciclo de *feedback*.

5.3. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O estudo que ora se apresenta surge no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio, a decorrer no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ministrado pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Este será levado a cabo pelo professor estagiário André Costa, no decorrer da sua atividade de lecionação anual junto da turma do 7ºA, na Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra, sob a orientação do professor Antero Abreu, da FCDEF – Universidade de Coimbra.

Neste âmbito, o trabalho que nos propomos elaborar passa por uma análise do perfil de prestação de *feedback* do professor estagiário em duas modalidades distintas (Futebol e Atletismo), comparando-o com o descrito na literatura de referência para professores em formação e estabelecendo objetivos de persecução da conduta do professor eficaz. Esta análise terá em linha de conta a experiência e conhecimento das matérias a abordar por parte do professor, sendo que o mesmo pratica futebol federado há cerca de 10 anos e, na modalidade de atletismo, dispõe de experiência competitiva pouco significativa.

Através deste trabalho pretendemos perceber de que forma o conhecimento e experiência competitiva numa determinada matéria influem na quantidade e qualidade do *feedback* fornecido pelo professor aos seus alunos, assim como, tratando-se de um professor em formação, identificar a relação entre a sua atividade e a de um professor eficaz, definindo caminhos para a eficácia pedagógica.

Segundo Siedentop e Eldar (1989), a experiência é uma condição essencial da competência, mas não é condição suficiente, pelo que cada professor deverá assumir uma postura ativa na sua formação, não se limitando a acumular experiência por força do tempo que passa. Neste sentido, tentaremos definir claramente os pontos de melhoria na intervenção do professor estagiário relativamente à prestação de *feedback* por forma a que, conjuntamente com a melhoria de outros fatores essenciais da atividade do professor, este possa ajustar a sua atividade e vir a alcançar um dia o estatuto de professor competente.

5.4. OBJETIVOS DO ESTUDO

Através da realização deste estudo pretende-se:

- Quantificar e qualificar a frequência e tipo de *feedback* prestado em cada uma das modalidades;
- Comparar a frequência e o tipo de *feedback* prestado com o descrito na literatura de referência para o professor eficaz e competente.
- Traçar objetivos de perseguição do estatuto de professor competente.

5.5. METODOLOGIA

Amostra – a amostra deste estudo restringe-se ao professor estagiário de Educação Física e ao *feedback* fornecido em quatro aulas de atletismo e futebol à turma 7^oA, a qual contabiliza um total de 15 rapazes e 13 raparigas,

Procedimentos

1. Lecionação da unidade didática de futebol e de atletismo nos 2^o e 3^o períodos do ano letivo de 2014/2015;
2. Gravação áudio de quatro aulas lecionadas, duas de cada uma das duas unidades didáticas em questão;
3. Elaboração de grelhas de registo do *feedback*;
4. Audição da primeira meia hora da parte fundamental de cada aula;
5. Análise da quantidade e do tipo de *feedback* fornecido aos alunos;
6. Validação da amostra;
7. Análise e discussão dos resultados obtidos;
8. Conclusões do estudo.

5.6. VALIDAÇÃO DA AMOSTRA

A audição apenas da primeira meia hora da parte fundamental de cada uma das aulas teve que ver com a equiparação do tipo de exercícios lecionados em cada uma das matérias. A validade dos resultados obtidos poderia ficar condicionada pelo registo da amostra em duas situações distintas, situação de jogo e situação de exercício critério (as quais não correspondiam ao objeto de estudo), pelo que optámos por uniformizar esse fator.

Do mesmo modo nos decidimos por aplicar uma fórmula para calcular a fiabilidade dos nossos dados.

$$\text{"taxa de fiabilidade"} = \text{n}^\circ \text{ de acordos} / \text{total de unidades de registo} \times 100$$

(Lima, 2013)

O número de acordos (por tipo de *feedback*) foi calculado em dois momentos distintos, apenas em cinco minutos de uma das aulas, com uma semana de intervalo, de modo a reduzir o efeito de memorização da classificação atribuída pelo investigador.

Assim, com 5 acordos em 6 unidades de registo, obtivemos uma taxa de fiabilidade na casa dos 83,3%, que julgamos ser bastante positiva.

5.7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Siedentop (1998) refere que durante o tempo de prática os professores prestam *feedbacks* aos alunos relacionados com os seus comportamentos sociais e o seu rendimento nas tarefas de aprendizagem. Neste caso, e atendendo à constatação de Arena (1979), Fishman e Tobey (1978), Harrington (1974), Piéron (1982a) e Piéron e V. Delmelle (1983) citados por Piéron (2005), de que 70 a 95% de todas as reações do professor durante a aula são verbais, esta análise comporta apenas o *feedback* verbal que incidiu no rendimento em tarefas de aprendizagem.

FEEDBACK													
Aula 5 – Atletismo	30' aula (10' – 40')												
Objetivo	Avaliativo			Descritivo			Prescritivo			Interrogativo			Total
	6			17			41			9			73
Direção	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	
Freq. Absoluta	6			10	1	6	26		15	4		5	
Freq. Relativa	0,08			0,14	0,01	0,08	0,36		0,21	0,05		0,07	1
Percentagem (%)	8,22			13,70	1,37	8,22	35,62		20,55	5,48		6,85	100%

Tabela 1 – Registo de prestação de *feedback* na aula 5 de Atletismo: período temporal 10' aos 40'.

Durante os 30 minutos analisados da aula 5 da UD de atletismo, constatámos que o professor estagiário prestou por 73 vezes *feedback*, sendo que, destes, 56,17% foram prescritivos, 23,29% descritivos, 12,33% interrogativos, e apenas 8,22% avaliativos. No que respeita à direção do *feedback*, de um modo geral foram prestados 63,02% (46) de forma individualizada, 1,37% (1) a um grupo (inferior a metade da turma) e 35,62% (26) à turma. O avaliativo foi sempre individualizado; o descritivo distribuiu-se pela turma (8,22%), por grupos inferiores a metade da turma (1,37%) e pelos alunos individualmente (13,70%); o prescritivo foi prestado apenas à turma (20,55%) e de forma individual (35,62%), tal como sucedeu com o interrogativo, em

que foram prestados 5,48% (4) de forma individual e 6,85% (5) à turma. A incidência de *feedback* por minuto de aula foi de 2,43.

FEEDBACK													
Aula 7 – Atletismo	30' aula (10' – 40')												
Objetivo	Avaliativo			Descritivo			Prescritivo			Interrogativo			Total
	5			10			35			3			53
Direção	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	
Freq. Absoluta	5			9		1	23		12	1		2	
Freq. Relativa	0,09			0,17		0,02	0,43		0,23	0,02		0,04	1
Percentagem em (%)	9,43			16,98		1,89	43,40		22,64	1,89		3,77	100%

Tabela 2 – Registo de prestação de *feedback* na aula 7 de Atletismo: período temporal 10' aos 40'.

Durante os 30 minutos da aula 7 da UD de atletismo analisados, constatou-se que o professor estagiário prestou um total de 53 *feedbacks*, sendo que, destes, 66,04% foram prescritivos, 18,87% descritivos, 9,43% avaliativos e apenas 5,66% interrogativos, trocando estes dois últimos de ordem relativamente à aula anterior. No que respeita à direção do *feedback*, de um modo geral foram prestados 71,7% (38) de forma individualizada, nenhum a um grupo (inferior a metade da turma) e 28,12% (15) à turma. O avaliativo, à semelhança da aula anterior, foi sempre individualizado; o descritivo distribuiu-se de forma diferente pela turma 1,89% (1) e pelos alunos individualmente 16,98% (9); tal como no prescritivo, com 22,64% (12) *feedback* à turma e 43,40% (23) de forma individual, e no interrogativo, com 1,89% (1) *feedback* de forma individual e 3,77% (2) à turma. A incidência de *feedback* por minuto de aula foi de 1,77.

FEEDBACK													
Aula 1 e 2 – Futebol	30' aula (15' – 45')												
Objetivo	Avaliativo			Descritivo			Prescritivo			Interrogativo			Total
	6			2			25			2			35
Direção	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	
Freq. Absoluta	5	1		2			20	1	4	2			
Freq. Relativa	0,14	0,03		0,06			0,56	0,03	0,11	0,06			1
Percentag em (%)	14,29	2,86		5,71			57,14	2,86	11,42	5,71			100%

Tabela 3 – Registo de prestação de *feedback* na aula 1 e 2 de Futebol: período temporal 15' aos 45'.

Durante os 30 minutos da aula 1 e 2 da UD de futebol analisados, constatou-se que o professor estagiário prestou um total de 35 *feedback*, sendo que, destes, 71,42% foram prescritivos, 17,15% avaliativos, 5,71% para os descritivos e para os interrogativos. No que respeita à direção do *feedback*, de um modo geral foram prestados 82,85% (29) de forma individualizada, 5,72% (2) a um grupo (inferior a metade da turma) e 11,42% (4) à turma. O avaliativo foi 14,29% (5) do total de *feedback* individualizado e prestado a um grupo apenas 2,86% (1); o descritivo distribuiu-se apenas pelos alunos individualmente (5,71%); o prescritivo distribuiu-se pela turma (11,42%), por um grupo inferior a metade da turma (2,86%) e pelos alunos de forma individual (57,14%); o interrogativo apenas incidiu nos alunos de forma individual (5,71%). A incidência de *feedback* por minuto de aula foi de 1,17.

FEEDBACK													
Aula 3 e 4 – Futebol	30' aula (10' – 40')												
Objetivo	Avaliativo			Descritivo			Prescritivo			Interrogativo			Total
	7			4			28			8			47
Direção	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	Ind.	Grupo (<50%)	Turma	
Freq. Absoluta	7			4			24	3	1	6	1	1	
Freq. Relativa	0,15			0,09			0,51	0,06	0,02	0,13	0,02	0,02	1
Percentagem (%)	14,89			8,51			51,06	6,38	2,13	12,77	2,13	2,13	100%

Tabela 4 – Registo de prestação de *feedback* na aula 3 e 4 de Futebol: período temporal 10' aos 40'.

Durante os 30 minutos da aula 3 e 4 da unidade de ensino de Futebol analisados, constatou-se que o professor estagiário prestou um total de 47 *feedbacks*, sendo que, destes, 59,57% foram prescritivos, 17,03% interrogativos, 14,89% avaliativos e 8,51% descritivos. No que respeita à direção do *feedback*, de um modo geral, foram prestados 87,23% (41) de forma individualizada, 8,51% (4) a um grupo inferior a metade da turma e 4,26% (2) à turma. O avaliativo e o descritivo foram sempre individualizados, o primeiro 14,89% (7) do total de *feedback* e o segundo em 8,51% (4), respetivamente; o prescritivo distribuiu-se pela turma (2,13%), por um grupo inferior a metade da turma (6,38%) e pelos alunos de forma individual (51,06%); o interrogativo incidiu nos alunos de forma individual em 12,77% do total de *feedback* prestado, e em um grupo inferior a metade da turma e à turma apenas 4,26% (1 *feedback* ao grupo e 1 à turma) vez. A incidência de *feedbacks* por minuto de aula foi de 1,57.

Siedentop (1998), estabelece um intervalo ideal na ordem dos 30 a 60 *feedback* por 30 minutos de aula. Contudo, vários estudos citados por Piéron (2005) estabelecem uma ordem de magnitude que vai desde uma a cinco intervenções por minuto, pelo que os valores de 2,43 e 1,77 registados na primeira e segunda aula de

Atletismo, e de 1,17 e 1,57 na primeira e segunda aula observada de Futebol, respetivamente, se encontram dentro de parâmetros normais.

A constatação de Piéron e R. Delmelle (1983), citados por Piéron (2005), que atribui uma maior proporção das reações do professor a grupos de alunos nas sessões de desportos de equipa parece encontrar confirmação nos resultados obtidos. Num total de 126 *feedbacks* prestados durante o período de tempo observado das duas aulas de Atletismo, apenas 1,59% se destinaram a grupos inferiores a metade da turma. Já na modalidade de futebol a percentagem aumentou para 7,32%. O facto de no período observado das aulas de futebol não se ter realizado jogo formal, mas ao invés exercícios critério, destinados à melhoria da técnica individual dos alunos, poderá servir de explicação para uma diferença pouco acentuada entre os valores obtidos.

Relativamente à direção do *feedback* prestado observámos uma clara tendência para a individualização do mesmo em ambas as UD. Na de atletismo verificámos uma incidência de 63,01% na primeira aula, e uma incidência de 71,7%, na segunda aula. Na de futebol obtivemos uma taxa de individualização de 82,85% na primeira aula, e na segunda aula uma percentagem de 87,23%, do total de *feedback* prestado. De acordo com os estudos de Arena (1979), Fishman e Tobey (1978), Piéron e Devillers (1980) e Piéron e R. Delmelle (1983), citados por Piéron (2005), os quais apontam uma individualização do *feedback* superior a 80%, na modalidade de Atletismo os valores obtidos situaram-se aquém, enquanto na modalidade de Futebol os valores encontram-se na ordem dos valores encontrados por estes autores.

Durante a análise do registo áudio das duas aulas foi-nos possível constatar que a praticamente todo o *feedback* descritivo se seguiu um prescritivo, como forma de garantir que os alunos pudessem ter informação suficiente para retificar o seu desempenho. Nesta análise verificámos ainda a utilização combinada de vários tipos de *feedback* para resolução de determinadas dificuldades apresentadas pelos alunos (e.g.: ao minuto vinte e três da aula 5, o professor aplica um *feedback* interrogativo, seguido de um descritivo e de um outro prescritivo), indo ao encontro da ideia de Piéron (2005), que nos diz que “O número total de *feedback* não é o mais importante,

mas antes as combinações determinadas das suas características em termos de forma, tipo ou referência”.

Por último, quando abordámos o objetivo do *feedback* prestado, constatámos que:

- as proporções de *feedback* avaliativo na ordem dos 50% encontrados em professores com e sem experiência (Piéron, 2005), não se traduziram na prática do professor observado (8,22% e 9,43% nas aulas de Atletismo, e 14,29% e 14,89% nas aulas de Futebol);
- as proporções de *feedback* descritivo superiores a 20% apontadas por Piéron e R. Delmelle (1983), citados por Piéron (2005), apenas se observam na modalidade de Atletismo com 23,29% e 18,87%, na primeira e segunda aula, respetivamente, enquanto nas aulas da modalidade de Futebol os valores encontrados foram de 5,71% e 8,51%, respetivamente;
- as proporções de *feedback* interrogativo na ordem dos 5% (Piéron, 2005), revelaram-se variáveis dentro da mesma unidade de ensino. Na modalidade de Atletismo obtivemos um valor de 12,33% na primeira aula e de 5,66% na segunda, enquanto no Futebol, registámos 5,71% na primeira aula e 17,03% na segunda aula.

Na modalidade de maior domínio e conhecimento por parte do professor (Futebol), pudemos constatar que a prestação de *feedback* se revelou maioritariamente (em termos relativos) prescritiva e individualizada do que na modalidade de Atletismo. Contudo, acreditamos que o estudo das matérias a abordar e o acompanhamento das aulas lecionadas pelo professor orientador de escola na mesma unidade de ensino e em turmas do mesmo ciclo de estudos poderá ter contribuído para que o número de *feedback*, quer descritivo quer prescritivo não tivessem diferenças maiores nas duas matérias observadas. De igual modo, julgamos que a consciência do défice de conhecimento na modalidade de Atletismo possa estar na origem de um estado de alerta superior relativamente a todos os acontecimentos da aula, comparativamente com a modalidade predileta (Futebol), e que, por esse motivo, a incidência de *feedback* se revelou superior, não obstante a falta de verificação da sua adequabilidade e eficácia.

Por outro lado, através da análise da gravação das aulas pudemos perceber que o *feedback* prestado a grupos de alunos inferiores a metade da turma apenas surgiu aquando da utilização do estilo de ensino por tarefas. Tal como a direção do *feedback*, também o objetivo do mesmo se encontra relacionado com o estilo de ensino adotado. Um estilo de ensino mais diretivo, no qual os alunos se podem exercitar por vagas, pressupõe uma menor autonomia por parte dos alunos (que deve encontrar razão na matéria a abordar e/ou na menor capacidade dos alunos e não na vontade/capacidade do professor) e, por via desta, uma necessidade maior de acompanhamento e prescrição, no sentido de lhes indicar claramente o sentido em que devem atuar para modificar a sua prestação (Piéron e R. Delmelle, 1982, citados por Pierón, 2005)

5.9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como em qualquer estudo e metodologia de investigação adotada existem limitações de interpretação e generalização dos resultados obtidos.

Neste estudo, a primeira delas poderia encontrar-se relacionada com o facto de o investigador ser o próprio objeto de estudo, existindo possibilidade de deturpação da amostra por via de uma consciencialização daquilo que se pretende e/ou julga positivo/importante. O facto de a recolha da informação ter sido realizada antes da definição dos objetivos específicos do estudo rebate esta hipótese.

Segundo Piéron (2005), o "aspeto qualitativo do *feedback* resulta decisivo" na aprendizagem dos alunos, pelo que os valores quantitativos isoladamente têm um valor meramente discricionário da atividade do professor para efeitos de comparação com práticas atribuídas a professores eficazes. Para este autor a "... qualidade dependerá do bom conhecimento da matéria ensinada, e da capacidade para identificar os erros (diagnóstico) e para emitir uma reação imediata adequada (prescrição), condições essas que não tivemos oportunidade de analisar neste trabalho.

Uma outra limitação prende-se com a gravação das aulas em formato áudio, através da qual, por vezes, a perceção da prestação de *feedback* a alunos individualmente ou a grupos/turma resulta indistinguível, uma vez que o professor pode assegurar que o aluno se encontra a receber a sua mensagem através da confirmação do contato visual ao invés de invocar o seu nome. Do mesmo modo, também o *feedback* exclusivamente visual ou quinestésico ficaram suprimidos desta análise por não haver possibilidade de serem registados em qualquer uma das aulas.

5.10. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Dados os valores de prestação de *feedback*, os quais se encontram dentro de valores normais, acreditamos que o efeito pernicioso na aprendizagem que o excesso de fornecimento de *feedback* pode acarretar não se confirma.

De acordo com Piéron e R. Delmelle (1982) citados por Pierón (2005), as reações descritivas parecem ser mais eficazes em alunos que tenham uma certa experiência motora, que lhes permita interpretar melhor a descrição que lhes é facultada, enquanto os alunos mais jovens obtêm maior benefício com reações prescritivas, mediante as quais se lhes indica claramente o sentido em que devem atuar para modificar a sua prestação. Do mesmo modo, Rikard (1991) e Lee *et al* (1993) citados por Mawer (1996), indicam-nos que o *feedback* corretivo (pode comparar-se com o prescritivo, na medida em que em ambos se diz ao alunos exatamente o que tem que fazer) se revela mais efetivo em alunos com baixos níveis de desempenho do que em alunos com altos níveis de desempenho, e que os professores tendem a prestar mais *feedback* avaliativo a alunos com níveis altos de desempenho. Posto isto, e atendendo ao facto de as aulas terem sido lecionadas a alunos do 7º ano de escolaridade, os quais possuem um baixo nível de desenvolvimento motor, parece-nos adequada a opção do professor pela prescrição, mesmo que antes se tenha reagido descritivamente, e/ou avaliativa, e/ou interrogativa.

Relativamente à direção do *feedback*, verificámos uma forte tendência do professor em prestar *feedback* individualizado, o que revela uma preocupação com as necessidades de cada aluno, cumprindo com os pressupostos de individualização e diferenciação do ensino.

Por outro lado, constatámos também que as proporções de *feedback* interrogativo prestado não revelaram a consistência desejada, dada a sua importância na integração de conhecimentos e aprendizagens por parte dos alunos.

Em suma, podemos concluir que as práticas de prestação de *feedback* do professor observado resultaram bastante próximas, quantitativamente, daquilo que vários autores apontaram como desejável e favorável à aprendizagem dos alunos. Do mesmo modo se apresentaram as suas rotinas de conjugação das várias dimensões do *feedback* (objetivo e direção), pelo que o caminho de desenvolvimento da sua qualidade pedagógica deverá passar, essencialmente, pela formação e aquisição de conhecimentos teóricos e práticos das matérias a lecionar, fatores fundamentais,

segundo Mawer (1996), à efetividade do seu ensino. Desta forma o professor ficará em condições de reagir ao desempenho dos alunos de um modo mais preciso, em função dos seus erros reais de prestação, assim como de lhes prescrever *feedback* específico, adequado às suas necessidades, bem como tarefas de melhoria do seu desempenho, significando isto uma melhoria qualitativa da sua capacidade de intervenção pedagógica.

6. CONCLUSÃO

Terminado o período de estágio, e como professor em formação reflexivo que aprendemos a ser, é chegada a altura de realizar um balanço final de tudo o que para nós resultou em aprendizagem, contribuindo para a nossa evolução.

Não obstante a experiência ser uma condição essencial (ainda que não seja, por si, condição suficiente) para se alcançar o nível de professor competente, a eficácia do ensino encontra-se ao alcance de todos os professores, mesmo dos principiantes, segundo afirmam Siedentop e Eldar (1989). Neste sentido, procurámos, humildemente, seguir à risca as recomendações de profissionais experientes, no caso, os nossos orientadores, por forma a garantirmos a eficácia do nosso ensino, a qual devemos aos alunos. O facto de nos encontrarmos em formação não pode nem servir de pretexto para que em algum momento descurássemos as nossas responsabilidades pedagógicas. Pelo contrário, sabermos-nos aquém do que de melhor poderia ter sido apresentado aos alunos, apenas contribuiu para que a todo o momento procurássemos corresponder às suas necessidades, através de práticas de desenvolvimento pessoal, inscritas neste relatório, e que, fundamentalmente, passaram pela aquisição de conhecimentos por meios bibliográficos e por reflexões partilhadas.

Através desses hábitos de trabalho que nos foram inculcados crê-mos encontrarmo-nos em condições de, autonomamente, continuar a desenvolver as nossas competências pedagógicas, na esperança de que um dia, aliando-as à experiência profissional, nos possam valer o estatuto de professor competente.

Estamos certos da dificuldade de integrar o Ensino Público nos anos mais próximos, mas também certos estamos de que as competências adquiridas ao longo deste percurso, culminado no Estágio Pedagógico, nos proporcionam, pela sua transversalidade, um vasto leque de opções, nas quais aplicaremos todo o nosso saber, com a convicção de sucesso e felicidade permanentes.

7. BIBLIOGRAFIA

ABRECHT, R. (1994). *Avaliação Formativa*. Coleção Práticas Pedagógicas. Edições ASA. 1ª Ed.

ALARCÃO, I., LEITÃO, A. e ROLDÃO, M. (2010). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(3), 2-29 (ISSN: 1984-53329)

BENTO, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.

COSTA, F., CARVALHO, L., ONOFRE, M., DINIZ, J. e PESTANA, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH.

CHUIERI, M. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto. Perfil de Desempenho Docente.

Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro. Ordenamento jurídico para a formação de educadores e professores em Portugal.

Despacho Normativo 98-A/92 de 20 de Junho. *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos do Ensino Básico*.

DURÃO, L., CALVO, T., FONSECA, A., GIMENO, E., RUBIO, K. (2010). *Motivação na Educação Física: Fatores influenciadores da Disciplina Escolar*. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, São Paulo, v.3, nº- 2, julho/dezembro 2010 (pp.136-156).

DOMINGOS, A., NEVES, I., GALHARDO, L. (1984). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Livros Horizonte. 2ªEd.

ESTRELA, M. e CAETANO, A. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interações*. Nº. 21, (pp. 219-23).

GONÇALVES, F., ALBUQUERQUE, A., ARANHA, A. (2010). *Avaliação – um caminho para o sucesso no processo de Ensino e de Aprendizagem*. Maia. Edições ISMAI – centro de publicações do Instituto Superior da Maia.

HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.

INÁCIO, A. (2015). Licenciados ganham mais 1,7 milhões. *Jornal de Notícias*. http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content_id=445957
7. Consultado em 20/03/2015.

LEIRIA, I. e BASTOS, J. (2013). Infanta D. Maria volta a ser escola pública com melhor média. *Expresso*. <http://expresso.sapo.pt/infanta-d-maria-volta-a-ser-escola-publica-com-melhor-media=f840123#ixzz3UOp5LWoB>. Consultado em 18/03/2015.

LIMA, J. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. (pp. 7-29).

MACCARIO, B. (1984). *Definição dos objetivos da educação física*. Livros Horizonte.

MATOS, Z. e BRAGA, A. (1988 e 1989). *A avaliação em educação física (I e II)*.

MAWER, M. (1996). *The Effective Teaching of Physical Education*. Longman. 2nd. Ed.

MOSSTON, M. e ASHWORTH, S. (2008). *Teaching Physical Education – First Online Edition*. Disponível em: <http://www.spectrumofteachingstyles.org/>

NEWTON, A. e BOWLER, M. (2010). *Assessment for and learning of learning. In S. Capel e M. Whitehead (Ed.s.). Learning to Teach Physical Education at the Secondary School: A Companion to School Experience (3rd Ed.)* (pp.119-133). London: Routledge.

NOBRE, P. (2013). Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular – Material de apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.

PIÉRON, M. (1992). *Pedagogie des activités physiques et du sport*. Coleção Activites physiques et sports cherche et formation, Paris, Éditions Revue eps.

PIÉRON, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

PIÉRON, M, (2005). *Para un enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Ines Publicaciones. 2ª Ed.

PINTO, J (2004). *A avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Setúbal: ESE.

POSTIC, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra, Portugal: Editora Coimbra Ltda., (Coleção psicopedagogia). 2ª Ed.

ROSADO, A. (1997). *Observação e reacção à prestação motora*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – serviço de edições.

SANCHES, A. e VIANA, C. (2014). Nunca as escolas públicas tinham estado tão longe do topo dos rankings. *Jornal Público*. <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/nunca-as-escolas-publicas-tinham-estado-tao-longe-do-topo-dos-rankings-1677723>. Consultado em 18/03/2015.

SIEDENTOP, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde Publicaciones.

SIEDENTOP, D. e ELDAR, E. (1989): *Expertise, experience, and effectiveness*. Journal of Teaching in Physical Education.

SILVA, E. (2013). Didática da Educação Física e Desporto Escolar – Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.

VASCONCELLOS, M. e BERBEL, N. (2000). O professor e a Ética Profissional. III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

ZABALZA, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 1ª ed.; Rio Tinto: Edições Asa.

Outras referências consultadas:

COUTINHO, M. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina. (pp. 217-229).



LIMA, T. (1989). *Educação Física e Desporto – Temas e Reflexões*. Livros Horizonte.


MESQUITA, I. (2005). *A Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos colectivos*. Livros horizonte. 3ª Ed.


8. ANEXOS


8.1. ANEXO 1 – PLANO DE AULA

PLANO DE AULA				
Professor: André Costa (estagiário) e Prof. João Gandum		Ano/Turma: 7ºA	Período: 1º	Data: 05/11/2014 Hora: 12h45min.
Duração: 45'	Tempo Útil: 35'	Local/Espaço: Ginásio	Nº Aula: 22	Nº Alunos Previstos: 28
Unidade Didática: Ginástica		Nº Aula da UD: 18 / 20	Função Didática: Exercitação	
Objetivos da Aula: Exercitação: rolamento à frente com pernas unidas e afastadas; rolamento à retaguarda pernas unidas e pernas afastadas, salto entre-mãos, salto em extensão e pino de cabeça e de braços; Avaliação Formativa.				
Recursos Materiais: Colchões; <i>Reuther</i> ; banco sueco; plinto e bolas				

Tempo		Tarefas/ Situações de aprendizagem	Organização	Objetivos comportamentais/Componentes críticas	Estilos/Modelos/ Estratégias de Ensino
T	P				
PARTE INICIAL					
12:55'	10'	- Preleção inicial; 1-Aquecimento geral	-Corrida contínua no espaço de aula; -Alongamentos dos membros inferiores, tronco e membros superiores. - “Salto de coelho” (por entre aros) com joelhos no meio dos braços e salto ao eixo no chão.	- Os alunos encontram-se predispostos e ativos para a parte fundamental da aula.	Ensino por comando
PARTE FUNDAMENTAL					
13:02'	7'	2-Salto entre mãos (aquecimento específico e exercício)	Efetua o movimento de fletir os MI e colocar os pés em cima de uma caixa de plinto; (Grupos de Nível <u>1,2 e 3</u>)  -Efetua o movimento de fletir os MI e passar os pés por cima de uma 	Salto entre-mãos: <u>Chamada:</u> -Corrida de balanço seguida de chamada a um tempo e impulsão no trampolim com os 2 pés em simultâneo; <u>Ancas.</u> -Elevar as ancas; <u>Voo:</u> -Realizar o primeiro voo com o apoio das mãos na extremidade mais afastada do plinto e com os dedos orientados para a frente; <u>Repulsão:</u> - Efetuar a repulsão	Ensino por comando/tarefas

			caixa de plinto. (Grupos de Nível <u>1,2 e 3</u>) -O aluno efetua o salto completo com um colchão de queda no local da receção (Grupo de Nível <u>3</u>), ou colocando os pés (apoio total) em cima do bock (Grupos de nível <u>1 e 2</u>)	fletindo os m.i. (puxar os joelhos ao peito); <u>Receção</u> : - Receção ao solo com m.i. ligeiramente fletidos.	
13-10'	8'	3- Rolamentos (aquecimento específico e exercitação) -Rolamento à frente com M.I. unidos -Rolamento à frente com M.I. afastados -Rolamento à retaguarda com M.I. unidos	-Em pares, um aluno inicia o exercício sentado e com os m.i. afastados. Simultaneamente, o aluno que está sentado realiza repulsão no solo com as mãos e o colega ajuda-o (nos braços, junto aos ombros), puxando-o para a linha dos pés . Num circuito: -O aluno realiza rolamento à frente num plano inclinado (com e sem bola presa nos joelhos). (Grupos de Nível <u>1 e 2</u>) -O aluno realiza o rolamento à frente num plano horizontal. (Grupos de Nível <u>1 e 2</u>) -O aluno realiza o rolamento à frente com MI afastados num plano inclinado. (Grupos de Nível <u>1 e 2</u>) -O aluno realiza o rolamento à frente num plano horizontal. (Grupos de Nível <u>1 e 2</u>) -Com o segmento ombros-bacia, mantendo a posição de engrupado, o aluno realiza balanços. Evitar colocar as mãos no solo. ("mata-borrão") (Grupo de Nível <u>1</u>)  -O aluno realiza rolamento à retaguarda num plano inclinado. (Grupos de Nível <u>1 e 2</u>)	-Consciencialização da importância da repulsão dos M.S. -Tomar consciência da necessidade de impulsionar com os MI para adquirir o desequilíbrio necessário à execução do movimento; - Tomar consciência da necessidade de manter os joelhos unidos. Rolamento à frente: Posição inicial: -Colocar as mãos no solo, ligeiramente à largura dos ombros, à frente das pernas fletidas, com os dedos afastados e bacia junto aos calcanhares; -Queixo junto ao peito e testa próxima dos joelhos. <u>Rolamento:</u> -Rolar o corpo sobre as costas arredondadas, mantendo o queixo junto ao peito e testa próxima dos joelhos, apoiando a nuca no solo. <u>Posição final:</u> -Iniciar e terminar em elevação superior; <u>Não utilizar as mãos para se levantar.</u> -Tomar consciência da velocidade de execução e sua importância, bem como da correta colocação das mãos para que seja possível a elevação da bacia. Rolamento à retaguarda:	Ensino por tarefas Ensino por comando -Alunos executam a tarefa por vagas;

		-Rolamento à retaguarda com M.I. afastados	-O aluno encadeia rolamento à frente com rolamento à frente de pernas afastadas e rolamento à retaguarda de pernas afastadas, num plano horizontal. (Grupo de Nível 3)	<p><u>Posição inicial</u> (de costas voltadas para o colchão):- Flexão dos MI, colocar as mãos por cima dos ombros, com as palmas para cima e ao lado das orelhas, os dedos voltados para trás, o queixo junto ao peito e testa próxima dos joelhos;- Cotovelos colocados sensivelmente à largura dos ombros.</p> <p><u>Desequilíbrio</u>:- Desequilibrar o corpo à retaguarda (contato com o chão: 1.º: calcanhares; 2.º: Anca; 3.º: Costas; 4.º: Mãos); <u>Repulsão</u>:-Enrolar o corpo durante a rotação e repulsão; -Procurar o apoio das mãos no solo antes do apoio da cabeça;-Repulsão dos membros superiores com as palmas das mãos apoiadas acima dos ombros; <u>Posição Final</u>:- Terminar em equilíbrio com membros superiores em elevação.</p>	
13:18'	7'	6-Salto em extensão no mini-trampolim	-Colocados numa fila, os alunos executam o salto em extensão, após corrida de balanço. -O aluno efetua o salto completo com um colchão de queda no local da receção (Grupo de Nível 3), ou colocando os pés (apoio total) em cima do bock (Grupos de nível 1 e 2)	<p><u>Chamada</u>:-Corrida de balanço seguida de chamada a um tempo e impulsão no mini-trampolim com os 2 pés em simultâneo; <u>Ancas</u>:-Procurar manter o equilíbrio; <u>Voo</u>:- Elevar os m.s ajudando na impulsão; <u>Repulsão</u>:- Extensão total do corpo (contração); <u>Receção</u>:- Afastamento dos m.i no momento da receção ao solo.</p>	Ensino por comando
13:23'	5'	Apoio Facial Invertido	<p>-Pino de cabeça:</p> <p>Colocação dos joelhos em cima dos cotovelos;</p> <p>Extensão do tronco e alinhamento vertical, com saída em rolamento à frente; (Grupos de Nível 1 e 2)</p>  <p>-Com o peito virado para o espaldar, eleva-se até AFI, depois sai com</p>	<p>Pino de cabeça: -Mãos colocadas à largura dos ombros, com os dedos orientados para a frente; - Apoio da cabeça (região parietal) à frente das mãos, formando um triângulo entre si; -Impulsão alternada dos M.I. ou subida controlada dos mesmos;</p> <p>-Elevação da bacia à vertical dos apoios;</p> <p>-Alinhamento dos segmentos tronco/membros inferiores/pés em extensão, na vertical dos apoios, mantendo a posição;</p> <p>-Saída em rolamento à frente até à posição de pé com M.S. em elevação superior.</p> <p>Apoio Facial Invertido: - Desequilibrar o corpo para a</p>	Ensino por comando/tarefas

			<p>rolamento à frente. (Grupos de Nível <u>1 e 2</u>)</p>  <p>-“Toca e Sai” - utilizando a parede e/ou os espaldares, o aluno impulsiona a perna de balanço e toca com o calcanhar na parede. (Grupo de Nível <u>2 e 3</u>)</p>	<p>frente, através da inclinação do tronco para a frente;</p> <p>- Apoiar as palmas das mãos no solo, à largura dos ombros, com os dedos bem destacados e afastados do MI que se encontra mais avançado; - MS estendidos; - Iniciar o movimento de elevação da bacia através da impulsão do MI avançado e do balanço do MI recuado, projetando a bacia para cima dos apoios (mãos); - Elevar a bacia até à vertical, de uma forma lenta e controlada; - Equilibrar e sustentar o corpo, através dos MS (alinhamento completo de todos os segmentos corporais); - Efetuar a repulsão dos MS; - Manter o olhar dirigido para as mãos; - Desequilibrar o corpo e finalizar o movimento executando um rolamento à frente.</p> <p>-Após a aquisição da verticalidade dos apoios, manter a posição durante 10”.</p>	
PARTE FINAL					
13:25'	2'	<p>Instrução final</p> <p>-Saída dos alunos para a higiene pessoal;</p> <p>-Arrumação do material.</p>	<p>-Os alunos dispõem-se em meia-lua para ouvir o professor;</p> <p>-Os alunos abandonam a aula em direção ao balneário.</p>	<p>-Os alunos devem estar em silêncio a ouvir o professor.</p> <p>-Os alunos devem sair ordeiramente do recinto da aula para irem realizar a sua higiene pessoal.</p>	

FUNDAMENTAÇÃO

A aula proposta visa a exercitação de conteúdos abordados anteriormente. Dada a sua duração reduzida, optou-se por selecionar os elementos técnicos a avaliar na última (próxima) aula de noventa minutos da UD.

A metodologia de trabalho passou novamente pela exercitação por vagas, uma vez que, desta forma, o professor detém um maior controlo da turma e os alunos não revelaram autonomia suficiente para trabalhar por tarefas. Há, contudo, um grupo de 5 alunos cujo nível de desempenho se destaca dos demais pela positiva e que, portanto, em alguns momentos da aula, trabalha à parte da restante turma, de forma autónoma e realizando elementos técnicos de nível mais avançado.

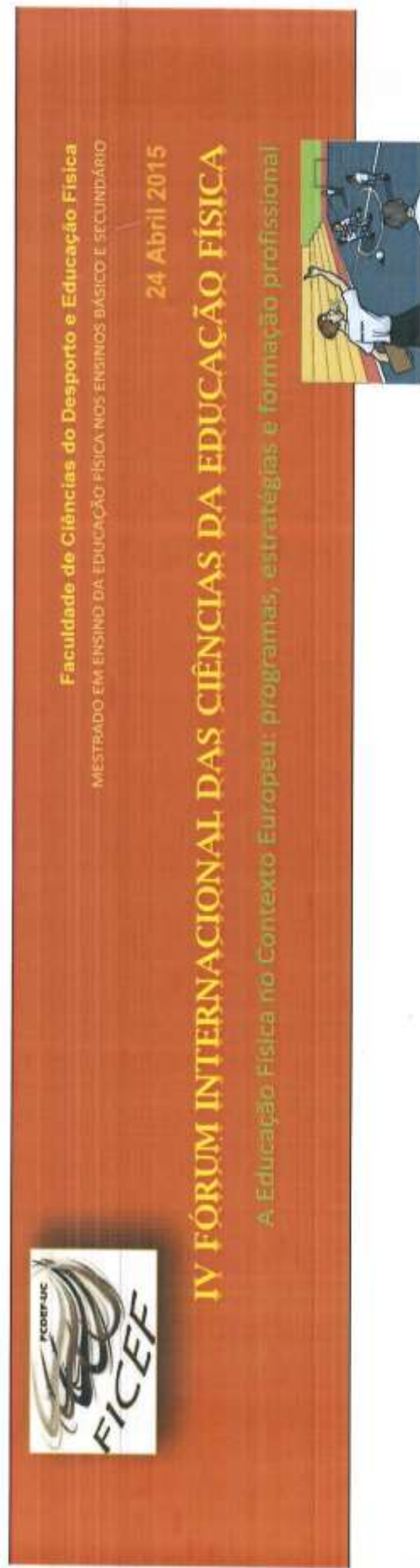
REFLEXÃO

Conteúdos a Avaliar (Critérios de Avaliação)		
Técnica de Crawl	Técnica de Costas	Técnica de Bruços
<p>Posição do corpo (flutuação):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter-se o mais perto possível da posição hidrodinâmica fundamental ao longo do ciclo gestual. • Bom batimento de pés; • Rolamento do corpo em volta do eixo longitudinal provocada pela alternância dos movimentos; - Posição da cabeça ligeiramente elevada (linha de água sensivelmente entre o topo da cabeça e o início do couro cabeludo). <p>Propulsão</p> <p>Ação dos Membros Superiores:</p> <p><u>Entrada:</u> A frente da cabeça, entre a linha média e o ombro;</p> <p><u>Trajetória Propulsiva:</u> Movimento flectido em posição alta. Flexão do cotovelo e mão para dentro, para cima e atrás;</p> <p>Extensão do cotovelo acima, fora e atrás.</p> <p><u>Recuperação:</u> O cotovelo é o primeiro a sair da água; Posição alta do cotovelo em relação à mão; Mão “relaxada”.</p> <p>Ação dos Membros Inferiores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexão do joelho seguida de extensão rápida da perna (efeito de “chicotada”); - Pés em flexão plantar e ligeira rotação interna. <p>Coordenação dos MS com a respiração:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A inspiração faz-se pela rotação lateral da cabeça; - A inspiração executa-se no final do trajeto propulsivo; - Entrada da cara na água antes da entrada da mão. 	<p>Posição do corpo (flutuação):</p> <p>Manter-se o mais perto possível da posição hidrodinâmica fundamental ao longo do ciclo gestual, ou seja, o mais horizontal possível e sem oscilações laterais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bom batimento de pés; • Rolamento do corpo em volta do eixo longitudinal provocada pela alternância dos movimentos; • A permanência da posição imóvel da cabeça ao longo do ciclo gestual com as orelhas e queixo à superfície da água; • Bacia e pernas perto da superfície. <p>Propulsão</p> <p>Ação dos Membros Superiores:</p> <p><u>Entrada:</u> No prolongamento do corpo com o braço completamente estendido;</p> <p>Palma da mão virada para fora;</p> <p>Dedo mínimo é o primeiro a entrar na água.</p> <p><u>Trajetória Propulsiva:</u> A mão busca profundidade e afastamento;</p> <p>Flexão do cotovelo;</p> <p>Dedos a apontar para fora;</p> <p>Mão para trás – fora - dentro em relação ao corpo</p> <p>e para baixo – para cima – para baixo em relação à superfície da água;</p> <p>A mão termina abaixo da bacia;</p> <p>Extensão completa do braço antes da saída (mão aproxima-se da anca).</p> <p><u>Recuperação:</u> Saída com o polegar;</p> <p>Braço em extensão e relaxado;</p> <p>Braço roça na orelha;</p> <p>Rotação da palma da mão para fora a meio do trajecto aéreo.</p> <p>Ação dos Membros Inferiores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexão do joelho seguida de extensão rápida da perna (efeito de “chicotada”); - Pés em flexão plantar e ligeira rotação interna. <p>Coordenação dos MS com a respiração:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inspiração breve iniciando-se na recuperação dos braços; - Expiração durante o trajeto propulsivo dos braços. 	<p>Posição do corpo (flutuação):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao longo do ciclo gestual, deve manter-se o mais próxima possível da posição hidrodinâmica fundamental; • Posição “alta” na água; • Pouco afundamento dos ombros; • O mais horizontal possível junto à superfície. <p>Propulsão</p> <p>Ação dos Membros Superiores:</p> <p><u>Trajetória Propulsiva:</u> Extensão dos braços, mãos viradas para baixo;</p> <p>Mãos orientam-se para fora e quando as mãos se afastam o dedo mínimo vira para cima;</p> <p>Afastamento até à largura dos ombros;</p> <p>Flexão dos cotovelos;</p> <p>Movimento das mãos para fora e para baixo;</p> <p>Depois para dentro - atrás;</p> <p>Manter os cotovelos altos.</p> <p><u>Recuperação:</u> Aproximação dos cotovelos;</p> <p>Palmas das mãos para dentro e para cima;</p> <p>Extensão dos braços;</p> <p>Cara volta para a água.</p> <p>Ação dos Membros Inferiores:</p> <p><u>Trajetória Propulsiva:</u> Flexão dos joelhos e aproximação dos calcanhares às nádegas;</p> <p>Rotação dos pés para fora;</p> <p>Pés mais afastados que os joelhos;</p> <p>Movimento dos pés para fora – abaixo;</p> <p>Movimento circular até a extensão;</p> <p>As plantas dos pés unem-se no final do trajeto propulsivo.</p> <p><u>Recuperação:</u> Pés dirigem-se para as nádegas perto da superfície. Flexão dos joelhos.</p> <p>Coordenação dos MS com a respiração:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inspiração no final do trajeto propulsivo dos braços.

Basquetebol		
Conteúdos	Componentes Críticas/Critérios de Êxito	Nível de Execução
Recepção	<ul style="list-style-type: none"> - Princípio da recepção: aproximar-se da bola (ninguém recebe sem se desmarcar) - Extensão dos braços na direção da bola; - Receber sempre a bola com as 2 mãos; dedos afastados e ligeiramente voltados para a frente; mãos firmes sem estarem rígidas; indicadores e polegares formam um “W”; - Bola não toca nas palmas das mãos. - Em simultâneo à recepção da bola: recuo de um dos MI e aproximação da bola ao peito através da flexão dos MS (para proteção e amortecimento da velocidade) <p><u>Atitude:</u> ver e ser visto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abrir uma linha de passe - Utilização da mão alvo; 	<p>1 - O aluno não realiza.</p> <p>2 - O aluno realiza com muitas dificuldades.</p> <p>3 - O aluno realiza com algumas dificuldades.</p> <p>4 - O aluno realiza sem dificuldades.</p> <p>5 - O aluno realiza de acordo com as componentes críticas.</p>
Passe de Peito	<ul style="list-style-type: none"> - Posição ofensiva básica (Bola controlada por pega lateral - palmas da mão não tocam na bola); - Bola agarrada com as 2 mãos à altura do peito (em “W”) depois da saída da barriga (depois de desfazer a posição ofensiva básica); - Extensão dos braços com avanço do tronco à frente (movimento no sentido da trajetória da bola); Avanço simultâneo do MI (peso do corpo apoiado na perna mais recuada); - Movimento contínuo: Pulsos e dedos concluem o movimento de extensão dos braços e rotação das palmas das mãos para fora para manter a direção da bola. - Posição ofensiva básica (Bola controlada por pega lateral - palmas da mão não tocam na bola); - Bola agarrada com as 2 mãos à altura do abdómen (em “W”) depois da saída da barriga (depois de desfazer a posição ofensiva básica); - Extensão dos braços para a frente e para baixo, com avanço de todo o corpo à frente (movimento no sentido da trajetória da bola – direção do passe); Avanço simultâneo do MI (peso do corpo apoiado na perna mais avançada); - Movimento contínuo: Pulsos e dedos concluem o movimento de extensão dos braços e rotação das palmas das mãos para fora para manter a direção da bola. - O ressaltado da bola no solo deve ser efetuado o mais próximo possível e à frente do recetor (recebe a bola junto ao peito) 	
Passe Picado	<ul style="list-style-type: none"> - Em corrida, o aluno mantém a posição do tronco ligeiramente inclinada à frente; - Cabeça levantada e olhar dirigido para o cesto; - Bola impulsionada para bater no solo através da flexão da mão sobre o antebraço e do antebraço sobre o braço, com os dedos afastados em contacto com a bola (nunca com as palmas da mão); - Altura do ressaltado: acima da cintura; - Bola à frente e ao lado do corpo. 	
Drible de Projeção	<ul style="list-style-type: none"> - Semi flexão das pernas, peso do corpo sobre o terço anterior do pé, reduzindo a altura do drible (ligeira inclinação do tronco à frente); - A mão que dribla é a que está mais afastada do defesa; - Movimento mais enérgico do antebraço e do pulso, provocando um ressaltado mais forte e mais rápido; - A perna do lado da mão que dribla está recuada; drible realizado lateralmente à perna recuada; - Intenção: Foco da atenção na atitude e movimentação da defesa. 	
Drible de Proteção		

<p>Lançamento na passada</p>	<p>Objetivo: Aproximar a mão do cesto através do deslocamento e utilização da regra dos apoios.</p> <ul style="list-style-type: none">- Pega da bola com as duas mãos; <p>Fase de lançamento:</p> <ul style="list-style-type: none">- Mão dominante atrás da bola (costas da mão voltadas para o lançador); Mão não dominante: apoia a bola (após meia rotação) <p>Em simultâneo:</p> <ul style="list-style-type: none">- 1.º apoio: Passada longa para a frente com o pé do lado da mão que lança e elevação do joelho;- 2.º apoio: 2.º passada mais curta e apoio do pé contrário à mão que lança. Em simultâneo, transformar a velocidade horizontal em velocidade vertical, levando a bola para cima da cabeça, juntamente com elevação do joelho da perna do 1.º apoio.- Lançamento da bola à tabela através da rápida extensão e flexão da mão e dedos;- Receção ao solo: realizada a um tempo com os pés à largura dos ombros, na mesma zona onde foi realizada a impulsão
<p>Pé Eixo</p>	<p>Paragem a 1 tempo:</p> <ul style="list-style-type: none">- Travar o movimento do corpo: paragem com os dois pés paralelos, à largura dos ombros e pernas semi fletidas. <p>Estrutura Rítmica: semi flexão das pernas quando os pés entram em contacto com o solo. Qualquer um dos pés pode ser utilizado como pé- eixo (elevação do calcanhar do pé eixo e apoios de pequena amplitude, em todas as direcções).</p> <ul style="list-style-type: none">- Os alunos só podem levantar o pé eixo após terem iniciado drible, lançamento ou passe. <p>Paragem a 2 tempos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Os pés contactam o solo um após o outro, sendo que o segundo apoio é equilibrador;- MI semi flectidos;- O aluno utiliza como pé eixo o pé que se encontra mais recuado, ou seja, o pé que realizou o 1.º apoio.- Elevação do calcanhar do pé eixo e apoios de pequena amplitude;- Os alunos só podem levantar o pé eixo após terem iniciado drible, lançamento ou passe.

8.5. ANEXO 5 – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NO IV FICEF



Certifica-se que Audré Filipe da Silva Costa participou no

IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.

Os Coordenadores do MEEFERS

(Prof. Doutor Rui Gomes)

(Prof. Doutora Eka Ribeiro da Silva)

Coimbra, 24 de Abril de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

8.6. ANEXO 6 – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NAS I JORNADAS CIENTÍFICAS



I JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DE ENCERRAMENTO
DO
ESTÁGIO PROFISSIONAL

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário



Uma ação pró-respeito

Certifica-se que André Filipe da Silva Costa
participou nas I Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do
Estágio Profissional em Educação Física.

Coimbra, 10 abril de 2015

A Coordenação do MEEFERS

(Profª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

